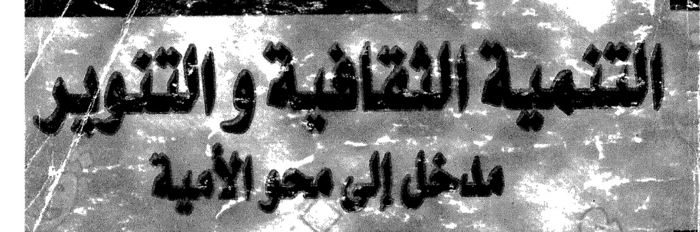


تأليف

د. شبل بدران

د. حسن البيلاوي

د. كمال نجيب

دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع

التنمية الثقافية والتنوير

مدخل إلى محو الأمية

التنمية الثقافية والتنوير

مدخل إلى محو الأمية

تأليف

د. شبل بدران
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

د. حسن البيلاوى
أستاذ علم الاجتماع
ووكيل أول وزارة التربية والتعليم

د. كمال نجيب
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

الناشر

دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع (القاهرة)

الكتـــــــــاب : التنمية الثقافية والتنوير

المـــــؤلــــف : د. شبل بدران

رقــم الإيــداع : ٢٠٠١/١٧٨٧٥

التـرقـيم الدولى : 977-303-396-1

تاريخ النشــــر: ٢٠٠٣

الناشــــــر : دار قباء

للطباعة والنشر والتوزيع

الإدارة : ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج امون

الدور الأول - شقة ٦

☎ ٦٣٦٢٥٦٢- فاكس / ٦٣٧٤٠٣٨

المكتـــــبـــــة : ١٠ شارع كامل صدقى - الفجالة (القاهرة)

☎ ٥٩١٧٥٣٢ / ✉ ١٢٢ (الفجالة)

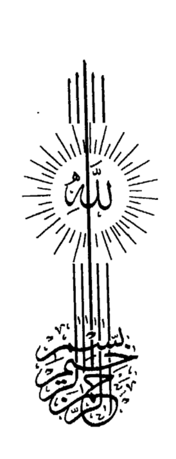
المـــطـــابــــع : مدينة العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية (C1)

☎ ٠١٥/٣٦٢٧٢٧

WWW. alinkya.com/debaa

e-mail: qabaa@naseej.com

Kebaa@ajeeb.com


الله
بسم الله الرحمن الرحيم



احتلت قضية "الأمية" موقع الصدارة فى مجال الدراسات التربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ومنذ أكثر من قرن من الزمان والمشتغلين بالعلوم التربوية والتنموية يقدمون العديد من الدراسات والبحوث والرؤى المتنوعة والعديدة فى قضية الأمية سواء فى النظرة التقليدية والمحافظة لها بوصفها أبجدية فقط تتعلق بإجادة القراءة والكتابة، أو بوصفها إنجازًا وظيفيًا يؤهل الأمى للانخراط فى سوق العمل فى مستوياته الدنيا والبسيطة حسب طبيعة المهن والحرف التى يمكن أن يتعلمها إلى جانب معرفته لأبجديات القراءة والكتابة، أو سواء كان ذلك من المنظور النقدى الأوسع والذى ينظر إلى تلك القضية بوصفها عملاً تحريريًا للإنسان ولطاقاته وإبداعاته، ذلك التحرير الذى سيترتب عليه بطبيعة الحال تحرير المجتمع ككل...

لقد شهد القرن الماضى تلك الجهود والاجتهادات النظرية والعملية، بدءًا من جهود الجمعيات الأهلية والخيرية فى أواخر القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين ومرورًا بجهود الأحزاب السياسية فى مطلع القرن العشرين "الحزب الوطنى – مصطفى كامل" وانتهاءً بجهود الدولة الرسمية والتى تجلت فى شكل قرارات وزارية وقوانين تنظيمية وإنشاء العديد من الآليات فى الوزارات الحكومية المختلفة، وتتويجًا بإنشاء الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار والقوانين والقرارات المنظمة لعملها الرسمى الحكومى...

والذى لاشك فيه أن دخولنا للألفية الثالثة فى ظل ثورة المعلومات والتكنولوچيا والاتصالات الحديثة، ونحن مازلنا نحاول ونجتهد فى سبيل تحقيق المجتمع

المتعلم والذى تتوارى فيه تمامًا قضية الأمية بوصفها عارًا تربويًا وسياسيًا وثقافيًا يضع المجتمع برمته فى إطار الدول المتخلفة وغير القادرة على تجاوز تلك العقبة الكؤد والتى تعوق بشكل حقيقى فى إحداث تنمية مستقلة تدفع المجتمع والأفراد إلى أفق من التحرر الفكرى والثقافى، وتحفز آليات العمل الوطنى والسياسى وتُفعل دور مؤسسات المجتمع نحو استنهاض الهمم فى إطار من منظومة فاعلة تسعى بكل قواها إلى تحقيق المجتمع المتعلم وتحقيق نسب عالية من التنمية وزيادة الإنتاج الوطنى وتحقيق دخل قومى وفردى يستطيع الإنسان من خلاله أن يعيش فى حياة كريمة آمنة تحقق له وللمجتمع الاستقرار والرفاهية.

وإذا كان القرن الحادى والعشرين بتداعياته العلمية والمعرفية والثورات التكنولوچية التى يعيش فيها، وتقدم وسائل الحصول على المعرفة من خلال شبكات "الأنترنت" والكمبيوتر وغيرها من الإنجازات التى تتطلب للتعامل معها مستوى تعليمى لا يقل عن المستوى الجامعى، فإن القضية تصبح أكثر تعقيدًا وتطرح علينا العديد من التحديات التربوية والثقافية، وتجعل قضية القراءة والكتابة والمفهوم الوظيفى لمحو الأمية أو حتى تحرير الإنسان بوصفه عملاً سياسيًا وتربويًا تحديدًا تربويًا وثقافيًا، لأن المتطلبات الواجب توافرها فى إنسان القرن الجديد تتجاوز كل ذلك وتصل إلى حد المستوى الجامعى والعالى من التعليم، من هنا فإن هناك ضرورة تربوية وثقافية وسياسية تطرح نفسها علينا وبإلحاح شديد، لابد من لحلحة المفاهيم والأطر القديمة والتقليدية والمحافظة لمحو الأمية وتعليم الكبار، والنظر إلى تلك القضية فى أفق وفضاء جديد ومتسع وغير خاضع للأطر القديمة والتقليدية، إن القضية هى بالأساس قضية سياسية ووطنية إلى جانب كونها قضية فنية وتربوية.



من هنا فإن مدخل التنمية الثقافية والتنوير يعد من المداخل القادرة على الاشتباك مع المستجدات والتفاعل معها في فضاء أكثر اتساعًا وشمولاً – فكل حركة تنويرية جادة نطلقها ستكون قادرة بلاشك على إضاءة شعاب الماضى ودروب المستقبل معًا. فالتنوير هو وضع الوافد والموروث معًا تحت شروط التفكير العقلانى. التنوير هو دراسة عقلانية لأحلامنا المنطلقة نحو المستقبل وهو لكل ذلك قيمة لوعى الناس وأخلاقياتهم وإطلاق لطموحاتهم وقواهم نحو نهضة منشودة.

التنوير حركة نقد عقلانية تسعى إلى اكتشاف الروح الكامنة خلف كل تقدم. التنوير هو إطلاق طاقات الإبداع والعمل وتعبئة الجهود تجاه ضغوط وموجهات العمل المستقبلية... فى سبيل تحقيق العدل والحرية. التنوير هو وضع الإنسان فى بؤرة التغيير ليصبح مقياس كل عمل تنموى. الإنسان هو صانع التغيير.. ومن أجله يتم كل تغيير.

والتنمية الثقافية والاجتماعية هى حركة وليست نموذجًا مغلقًا معدًا مسبقًا.. إنها مبادرات إبداعية تتحقق من خلال آليات ووسائل متعددة تنتظم جميعها فى مسعى التنوير المنشود.

والسؤال الذى يطرح نفسه فى هذا السياق على أى نحو إذن ينبغى أن تكون جهود محو الأمية المرتبطة بالتنوير؟ والجواب أن محو الأمية فى إطار التنوير إنما ينبغى أن يكون حركة نقدية أيضًا تهدف إلى تحرير قطاع كبير من الناس من أغلال الأمية والجهل وثقافة الصمت.. استنهاضًا لقواهم وتعبئة لها فى سبيل تحقيق تنمية ثقافية وترقية ونهضة المجتمع. ومحو الأمية بهذا الفهم إنما يقع فى القلب من التنوير تمامًا كما يقع التنوير فى القلب من التنمية الثقافية. وكما تقع التنمية الثقافية فى القلب من عملية التنمية والنهضة الاجتماعية. والإنسان فى القلب من كل فكر وتصور... الإنسان مقياس كل شيء.

وفى هذا الكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم : متخصصًا أو مهتمًا أو واعيًا أو مثقفًا سنحاول أن نقدم لك رؤية نقدية لمحو الأمية فى إطار التنمية الثقافية والتنوير، ومن هنا يأتى الفصل الأول والذى كتبه الأستاذ الدكتور شبل بدران حول "**الأمية وفاعلية النظام السياسى**" كاشفًا تلك العلاقة بين قضية الأمية وبعدها السياسى والثقافى فى المجتمع، وأن تلك القضية هى بالأساس قضية مجتمع وقضية تنمية. والعلاقة بينها وبين بنية النظام السياسي القائم، علاقة جدلية تبادلية بالأساس. والفصل الثانى هو للمفكر الاقتصادى العالمى سمير أمين حول: "**التدريب على محو الأمية والتعليم الشعبى من أجل التنمية**" وهى ورقة تقدم بها إلى مؤتمر فى إيران عام ١٩٧٥ وترجمها الأستاذ الدكتور كمال نجيب بوصفها إنجازًا نظريًا لمفكر كبير فى عالم الاقتصاد والسياسة، كان لابد لنا ونحن نسبح في فضاء قضية الأمية أن نستعين بتلك الرؤية الهامة فى معالجة تلك المشكلة.

أما الفصل الثالث فيناقش مقولة المفكر التربوى البرازيلى «باولوفريرى» حول الوعى من الخارج ولقد كتب هذا الفصل الأستاذ الدكتور كمال نجيب ولعل مناقشة تلك المقولة يعطينا فيضًا تربويًا نقديًا فى قضايا محو الأمية وتحرير الإنسان من ثقافة الصمت. أما الفصل الرابع والأخير فهو للأستاذ الدكتور حسن البيلاوى وفى هذا الفصل يطرح المؤلف من خلال رؤية نقدية لقضية التنمية الثقافية والتنوير بوصفها مدخلاً أساسيًا وجوهريًا فى محو الأمية وتعليم الكبار،

ولاشك أن اختيار عنوان الكتاب لتلك الدراسة لكونها تحمل فى طياتها التوجه النظرى والنقدى والرؤية المستقبلية لمحو الأمية بوصفها قضية تحرير للإنسان والمجتمع من الجهل... وأملنا كبير أن يكون فى هذا الكتاب المتواضع والبسيط النفع والفائدة للمشتغلين فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار والمشتغلين بالإعلام وفى مجال الثقافة والتنوير بوجه عام، لأنه يحمل رؤية ورؤى جديدة من خلال الفكر النقدى الذى نتبناه .

والله من وراء القصد ومن أمامه ،،

د. شبل بدران

د. حسن حسين البيلاوى

د. كمال نجيب

إن الحقيقة الاجتماعية لم توجد بالصدفة، بل وجدت كنتيجة لجهود الإنسان، كذلك فإن عملية التغيير لا تتم بالصدفة، بل تتم نتيجة لجهود الإنسان، وإذا كان الرجال هم الذين يحدثون التغيير فى الحقائق تصبح بالضرورة عملاً تاريخياً من صنع الرجال»..

(باولو فريدى، ١٩٨٢ ص ٣٠)



الفصل الأول

الأمية وفاعلية النظام السياسى

مقدمة :

لم تعد الأمية مشكلة تربوية وتعليمية وفنية بحتة، بل تجاوزت ذلك كله، وأصبحت قضية سياسية تتعلق بالدرجة الأولى ببنية النظام السياسى وفاعليته، كما أصبحت مشكلة الأمية فى عالمنا العربى والنامى على حد سواء قضية ترتبط أشد الارتباط بمجمل الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وخصوصًا قضية التنمية، حيث لم يعد يتصور فى أى مجتمع من المجتمعات أن تتم التنمية فى غياب وعى المواطن والإنسان بها وبآلياتها وأهدافها، من هنا أصبح بناء الإنسان قضية محورية تتعلق أولاً وأخيرًا بملامح حركة المجتمع وتطوره، ومدى أخذه بالأساليب الحديثة والمتطورة فى بناء نفسه.

ومن هنا فإن ما نطرحه هنا يمثل رؤية منهجية لقضية الأمية وتعليم الكبار، وعلاقتها بفاعلية النظام السياسى، وذلك انطلاقًا من أن الأمية مشكلة اجتماعية قومية، تشكل فى البلدان النامية ومنها مصر أحد مظاهر التخلف الاقتصادى والاجتماعى والسياسى، لدرجة أن بعض الباحثين والدارسين يقيسون درجة تجاوز المجتمعات لتخلفها بنسبة الأمية المتفشية فيها وبين مواطنيها، مما يترتب عليهاالنظر للأمية باعتبارها قضية قومية مجتمعية، وليست ظاهرة فردية، بل إن الأمية تتجاوز ذلك كله، حيث تعبر بشكل أو بآخر عن مدى تطور البنيان الاقتصادى والسياسى والاجتماعى فى المجتمع. كما أنها تعبر أيضًا فى جانب آخر عن درجة فاعلية النظام السياسى وانحيازه لصالح الجماهير العريضة، وعن درجة المشاركة السياسية فى صناعة القرار الوطنى المتعلق بسياسة المجتمع.

من هنا فإن العلاقة واضحة بين توجهات النظام السياسى السائد فى أى مجتمع وتوجهات النظام التعليمى الرسمى من خلال خضوع الأخير للإشراف والتمويل والمتابعة، **والسؤال : هل العلاقة بين النظام السياسى والنظام التعليمى اللارسمى – اللامدرسى – قائمة بنفس الدرجة، والتبعية،** هنا سنحاول أن نميط اللثام عن تلك العلاقة الجدلية التى تربط النظام السياسى بنظام التعليم اللانظامى أو اللامدرسى – تعليم الكبار – وذلك على اعتبار أنه من المفروض أن يكون نظام التعليم اللامدرسى يتمتع باستقلالية إلى حد كبير، نظراً لمشاركة القوى الوطنية والشعبية فى العمل به.. ومن هنا فهل العلاقة متجذرة بين النظام السياسى ونظام التعليم اللامدرسى المتمثل فى تعليم الكبار ومحو الأمية، أم أن شرط الاستقلالية يحول دون هيمنة النظام السياسى على ذلك النشاط التربوى والشعبى الأهلى.

لذا ننظر إلى قضية محو الأمية وتعليم الكبار من خلال طرح مفاهيم النظرية المحافظة التى صدرها الاستعمار فى فترة هيمنته على البلاد المتخلفة والتابعة. وكذلك طرح مفاهيم النظرية المناقضة لها، وهى النظرية الراديكالية أو الثورية التحررية وخصوصاً تطوراتها العظيمة فى السبعينيات عند المربى البرازيلى «باولو فريرى» وتجاربه فى أمريكا اللاتينية. كما أننا سنناقش الجهود الشعبية والرسمية للتصدى للمشكلة فى مصر وحصاد تلك الجهود والخلل البنيوى فى النظام التعليمى، وأخيراً نطرح الإشكالية فى كليتها وإمكانية الخروج من مستنقع الأمية، إلى أفق أكثر رحابة وإنسانية، يسترد فيه الإنسان المعاصر آدميته وحريته، وتطلق لقواه الكامنة فرص الإبداع والابتكار والخلق لعالم خالٍ من الظلم والاستغلال .

أولاً - النظرية المحافظة :

تعد الأمية أحد الجيوب التى تركها الاستعمار المباشر فى زمن المستعمرات فى مصر وفى غيرها من البلدان المتخلفة، والتى كان يحقق من خلالها فوائد كثيرة بالتعاون مع القوى الاجتماعية الداخلية المستفيدة من العلاقة الحميمة مع رأس المال الأجنبى، وتزايد نسب الأمية فى مصر والبلدان المتخلفة - يشكل أحد التحديات التى واجهت الحكومات الوطنية عقب الاستقلال السياسى، إلا أن هناك الكثير من هذه الحكومات لم تقطع كل علاقاتها مع القوى الاستعمارية الرأسمالية، بل دخلت فى علاقات حميمة معها فى النظام الاقتصادى - المفروض عليها - نظام التبعية - وأخذت الرأسمالية العالمية تنشر أيديولوجيتها فى تلك البلدان خلال عقد الخمسينيات والستينيات، والآن تصدر الكثير من المفاهيم التى تعد فى ظاهرها لصالح تلك البلدان، إلا أن جوهرها يعبر بجلاء عن روح التبعية والتسلط والدوران فى الفلك الاستعمارى.

ومن تلك المفاهيم التى صدرتها الرأسمالية العالمية فى مرحلة هيمنتها على بلدان كثيرة مفهوم «محو الأمية الوظيفى» والذى تبنته الهيئات الدولية «اليونسكو» و«البنك الدولى» ولقد نشأت الفكرة فى الستينيات بعد دعوة «اليونسكو» له وإقراره فى المؤتمر العالمى للقضاء على الأمية الذى انعقد فى طهران عام ١٩٦٥ ولقد طبقت الفكرة فى العام التالى بإنشاء برنامج تجريبى عالمى لمحو الأمية، وكان الهدف من البرنامج جعل محو الأمية واحداً من مقومات التنمية، والذى حدث فى الواقع هو أن هذه التنمية قد اقتصرت بوجه عام على بعدها الاقتصادى فقط.

ويعتمد هذا الفهم - وفق النظرية المحافظة - للتصدى للأمية فى البلدان المتخلفة على الأمية الهجائية «القراءة والكتابة» والأمية كأداة معوقة للتنمية الاقتصادية والنمو الاقتصادى لتلك البلدان.



ومحو الأمية وتعليم الكبار وفق هذا المنهج وتلك النظرية يعنى اكتساب الفرد المهارات الأساسية لتسلم دوره فى العملية الإنتاجية وزيادة الإنتاج، ويسير هذا الفهم وفق مقولة: أن العامل الذى يجيد القراءة والكتابة أفضل من غيره الذى لا يجيدها، وظاهر هذا القول قد لا يكون هناك غبار عليه، أما جوهره فيعنى أن نمط العلاقات الإنتاجية السائد فى البلدان المتخلفة، هو نمط العلاقات الرأسمالية وهذا الفهم يعطى دعمًا وتأكيداً له، كما أن زيادة الإنتاج واستخدام الأميين بعد محو أميتهم وظيفيًا، لن يعود عليهم بفائض القيمة من العملية الإنتاجية، ولكنه يكرس نمط الإنتاج السائد، حيث تحصل الطبقات الحاكمة على كل فائض القيمة لصالحها، وفى النهاية فإن نماذج التنمية التى طرحت فى العديد من تلك البلدان هى نماذج على النهج الرأسمالى، الذى يكرس بدوره أيضًا لمزيد من الدورات فى الفلك الاستعمارى وتأكيد علاقات التبعية الاقتصادية، وذلك لأن معظم الخطط التى طرحت فى تلك البلدان لم تهتم إلا بالناحية الاقتصادية من حيث النمو الاقتصادى الذى لا يعود على الغالبية العظمى من هؤلاء الذين محيت أميتهم بأى فائدة تذكر.

وهذا الفهم يؤكد أن الإنسان هو أداة العملية الإنتاجية، ولا يعنى محو أميته إلا مزيداً من إكسابه خبرة عملية ومهارية فى زيادة النمو الاقتصادى، ولا يتطرق لا من قريب أو بعيد إلى تحريره كإنسان ودفعه نحو تغيير شروط حياته القاسية.

والدعاوى التى سادت معظم البلدان المتخلفة خلال عقد الستينيات (عقد التنمية) طرحت التنمية كنموذج مشوه، لا يعنى حركة المجتمع وإحداث الاستقلال الاقتصادى والاعتماد على الذات، وإنما يعنى فقط التطور الاقتصادى على غرار نموذج البلدان الرأسمالية المتقدمة، والتى لن يكون هناك تكرار لتجربتها التاريخية مع بلدان العالم الثالث.

ويعطينا التاريخ درسه الهام من أنه لا توجد تجربة إنسانية تم فيها تحويل وتغيير المجتمع من خلال محو الأمية الهجائية أو الأمية الوظيفية وإن كان ذلك قد حدث مع المجتمعات الرأسمالية فإنه حدث بعد أن سيطرت الرأسمالية على مقاليد الحكم وتسلم زمام السيطرة من طبقة الإقطاع وكانت الرأسمالية فى أشد الحاجة إلى محو الأمية الهجائية والوظيفية لإحداث التطور الرأسمالى وتكثيفه، وعلى ذلك فإن محو الأمية الهجائية والوظيفية وفق النظرية المحافظة لا يعنى فى التحليل الأخير سوى تكريس الأوضاع الراهنة والعمل على استقرارها وبقائها، تحت دعاوى التحرر والتقدم، ودليلنا على ذلك أن البلدان التى بعدت ولو لفترة وجيزة عن الدوران فى الفلك الرأسمالى سرعان ما عادت إليه بشوق وحنين جارف، أو كانت قريبة منه بشكل أو بآخر.

ثانيًا - النظرية الثورية :

ظهرت أولى معالم هذه النظرية مع الثورة الروسية فى أكتوبر عام ١٩١٧ والتى كان لها فيما بعد أصداء عالمية. فقد كانت مكافحة الأمية جزءًا لا يتجزأ من الثورة على كافة الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية. ومحو أمية الجماهير إنما يعطى إيقاظ وعيها السياسى وتعبئتها للدفاع عن النظام الجديد، بل إنه يفوق تعليم الأطفال أهمية بالنظر إلى أن الكبار هم فى آن معًا مواطنون وجنود ومنتجون وآباء ... إلخ[١] .

إن محو الأمية وتعليم الكبار فى النظرية الثورية سواء كان المجتمع يعيش حالة ثورة أو يسعى إلى التغيير، يعنى مفاهيم عديدة، فهو يعتبر حقًا أساسيًا من حقوق الإنسان، وحاجة أساسية من حاجاته، وأداة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ووسيلة لتنمية الوعى السياسى بين الجيل الجديد. بمعنى أن محو الأمية هو فى جوهره تحرير للعقل من ربقة التبعية والاعتماد على الغير وتهيئة



الظروف والأحوال اللازمة لاكتساب القدرة على نقد المتناقضات السائدة فى المجتمع والأهداف التى يرمى إليها، كما أنه يقوى فى الإنسان روح المبادرة والمشاركة فى خلق المشروعات القادرة على تغيير المجتمع، وتحديد أهداف التنمية البشرية الصحيحة، وتوثيق العلاقات الإنسانية ومعرفة الأساليب الفنية، وهو ليس هدفًا فى حد ذاته، وإنما حق من حقوق الإنسان الأساسية ووسيلة لتغيير العالم(٢) .

كذلك فإن محو الأمية وتعليم الكبار وفق النظرية الثورية يعد حافزًا على التغيير السياسى والأيديولوچى، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن المواطن الذى يعرف القراءة والكتابة هو عنصر هام فى دعم العمليات السياسية والإنمائية. فقد أعلنت الحكومة الكوبية على سبيل المثال أن ممارسة المواطنين للنشاط السياسى هو من الأهداف الأساسية لمحو الأمية. وكذلك أعلنت الحكومة الهندية أن الدافع وراء برنامجها الحالى لتعليم ١٠٠ مليون أمى هو إعادة توزيع العدالة. وتدعو الخطة الخمسية السادسة فى الهند ١٩٨٧ – ١٩٨٣ إلى تنظيم صفوف الفقراء والطبقات الكادحة التى تعلمت القراءة والكتابة، لأن يقظتهم وحدها كفيلة بأن تؤدى بمختلف القوانين والسياسات والمشروعات التى وضعت لمصلحتهم إلى تحقيق الغرض منها(٣).

ولاشك أن المجتمع الجديد الذى تعلم مواطنوه القراءة والكتابة يحمل فى طياته الأمل فى تحدى الوضع الاجتماعى والاقتصادى والسياسى الراهن، ويستطيع أن يعارض بشدة فى شرعية الطبقة الممتازة – الصفوة – وفهم الأمية بهذا المنطق خليق بأن يؤدى إلى تبديلات فى المجتمع فى المستقبل(٤) والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو: **كيف يستطيع رجال الحكم وأرباب الطبقة الممتازة – الصفوة – الذين لهم مصلحة مكتسبة فى الوضع الراهن أن يؤيدوا ويشجعوا**

برامج محو الأمية بهذا الفهم؟ ونقول بكل بساطة إنه قد لا يكون أمامهم خيار آخر إذا أريد تحقيق رفاهية الشعب عن طريق محو الأمية. إن محو الأمية هو وسيلة يشعر بها الفقراء والمحرومون أنهم ينالون حظًا عادلاً من ثمرات التنمية ويدركون من خلاله بتلبية حاجاتهم الأساسية، لأن عدم تلبية تلك الحاجات، قد يولد انفجارات اجتماعية أوسع نطاقًا، تؤثر على مستقبلهم. إن عزلهم عن هذه العملية - أى عما يعتبر حاجة أساسية لهم - يولد انفجارات اجتماعية أوسع نطاقًا، ويثير قلاقل اجتماعية مدمرة تهدد مصالح النظام السياسى والمجتمع برمته.

(١) تجارب للنظرية الثورية :

أ) روسيا :

فى ديسمبر عام ١٩١٩ ، أصدر «لينين» مرسومًا يفرض على كل شخص بين سن الثامنة وسن الخمسين واجب تعلم القراءة والكتابة سواء بلغته الأم أو باللغة الروسية وفقًا لرغبته. وفى عام ١٩٢٣ أنشئت رابطة تطوعية اتخذت لنفسها شعار «فلتسقط الأمية» وشنت حملة واسعة النطاق لجمع الأموال اللازمة وتعبئة العاملين من بين معلمى المدارس الابتدائية والطلاب الجامعيين وتلاميذ المدارس الثانوية والموظفين وتحولت البلاد إلى مدرسة ضخمة وهبطت نسبة الأمية من ٧٥٪ عام ١٩١٧ إلى ٤٣٪ عام ١٩٢٦ ، إلى ١١٪ عام ١٩٣٩ إلى صفر٪ فى الخمسينيات.

ب) فيتنام :

وفى فيينام دعى «هوشى منه» بعد ثورة ١٩٤٥ مباشرة إلى إنجاز ثلاثة مهام رئيسية هى: القضاء على المجاعة ومقاومة العدوان الأجنبى ومكافحة الجهل.

وتلك مهام مترابطة: فما دامت الأمة متخلفة وجاهلة فإنها تكون فريسة سهلة للإمبريالية، ومن ناحية أخرى تسعى الامبريالية إلى الإبقاء على التخلف والجهل، ولا يمكن لبلد أن يحقق قدرته الاقتصادية والاجتماعية ما لم يبدأ بالثورة الثقافية، والثورة الوطنية والاجتماعية هى محرك التنمية التعليمية، والتعليم بدوره يدعم الثورة لأنه يرقى بمستوى الوعى السياسى للشعب ويعزز مشاركته فى الثورة.

ولقد كانت الرغبة لدى الفيتناميين فى فهم التوجهات والدروس السياسية حافزًا للفلاحين على تعلم القراءة والكتابة. وعندما بدأت حركة الإصلاح الزراعى عام ١٩٥٣ . أخذت حملة مكافحة الأمية ترتبط بصراع الطبقات فى المناطق الريفية، وتغدو وسيلة لإفهام الفلاحين كيف كانت البنى الاجتماعية والاقتصادية مصدر بؤسهم، واطلاعهم على المزايا التى ستحققها لهم الإطاحة بملاك الأراضى. وفى شمال فيتنام تم القضاء على الأمية عام ١٩٥٨ فى السهول. وبعد ذلك بثلاث سنوات فى المناطق الجبلية التى تقطنها أقليات ساعدت الثورة معظمها على تدوين لغاتها.

جـ) كوبا :

فى سبتمبر عام ١٩٦٠ أعلن «ڤيديل كاسترو» أمام الجمعية العامة للأمم المتحدة أن كوبا ستقضى على الأمية بها خلال عام واحد لتصبح أول الدول اللاتينية المتحررة من الأمية، ووضعت لذلك خطة لحملة شاملة واقعية ترتقى بمستوى الشعب الكوبى ثقافيًا وتعليميًا ونظمت حملة مكافحة الأمية كحركة ثورية واسعة النطاق. فقد قام ٢٦٨ ألف شاب متطوع من العمال والطلاب والمعلمين بمحو أمية ما يربو على ٧٠ ألف أمى خلال عام واحد. واستخدموا كتابًا لتعليم القراءة والكتابة يتألف من جزء تمهيدى يليه عرض لأربعة وعشرين موضوعًا تتناول الثورة والأرض والاقتصاد والإمبريالية والديمقراطية، وكلها موضوعات



سبق أن تناولها كتاب لتعليم مبادئ القراءة وعنوانه (سننتصر) يتألف بدوره من خمسة عشر درسًا تعرض لشكلات الثورة موضحة إياها بصورة فوتوغرافية تساعد الأمى على فهم الدروس وتقدير قيمتها(٥) .

د) نيكارجوا :

وفى نيكارجوا انبثقت استراتيچية محو الأمية الطموحة من كل المبادئ الفلسفية والحقائق العلمية للثورة، فقد كان أحد المعتقدات الأساسية لحكومة التعمير الوطنية وجبهة التحرير الوطنى هو التركيز على الاعتقاد فى أن مشاركة المواطن تعتبر قيمة اجتماعية وحاجة واقعية. وكما هى الحال فى الحرب تمامًا. يمكن أن يتحقق الانتصار على الأمية فى حالة واحدة هى المشاركة النشطة للمجتمع - أى مواطنون يتعلمون من مواطنين وجيرانهم يعلمون جيرانًا - وقد تركزت هذه الاستراتيچية على برنامج تعليمى مكثف مدته خمسة أشهر وتديره هيئة قومية للتنسيق تحت إشراف وزارة التعليم يشارك فيه متطوعون لنشر محو الأمية، معظمهم من الطلاب والمدرسين الذين عبئوا للعمل فى الريف، ومن الجيران والعمال للتدريس فى المدن، ولقد ارتكزت هذه الاستراتيچية على الأسس التالية :

١- ميلاد الرجال والمرأة الجديدة وتوكيد وجودهما، وأن النيكاراجويين يولدون ويربون على التضحية، والتواضع، والنظام، والإبداع، والعمل الشاق، والضمير الحى.

٢- نظام سياسى مستنير وديمقراطى منظم لمشاركة المواطنين فى الحياة السياسية.

٣- سياسة اجتماعية اقتصادية تقوم على العدالة والخدمات الاجتماعية المرشدة للإنتاج المتزايد من أجل الصالح العام(٦) .

إن محو الأمية فى نيكارجوا والذى وضعت برنامجه «جبهة التحرير الوطنى» يقوم على أن محو الأمية نوع من التلمذة فى الحياة، حيث يتعلم الشخص القادر على القراءة والكتابة من خلال هذه العملية قيمته الأصلية كشخص وإنسان وكصانع للتاريخ، وكممثل لدور اجتماعى هام وكفرد له حقوق يطالب بها وعليه واجبات يؤديها.

(٢) المفاهيم الحديثة فى النظرية الثورية :

لم تتوقف الحركة فى النظرية الثورية، على الرغم من نجاحها فى العديد من بلدان العالم التى شهدت ثورات اجتماعية، فهناك تيارات متنوعة تعمل بجد لتطوير هذه النظرية، لكى تتلاءم مع تلك المجتمعات التى لا تعيش حالة ثورية، ولكنها تنشد التغيير الاجتماعى المقصود والهادف لصالح الجماهير العريضة. ومن أهم هذه التيارات فى تطورمفهوم محو الأمية والتعليم، التيار الذى ينسب إلى المربى البرازيلى «باولو فريدى» «الاتجاه التحررى» وهو ينطلق من فكرة عن الثقافة مؤداها: **أن الإنسان هو الذى يبتدع الثقافة بعمله. غير أن الإنسان الأمى إنسان مقهور- مضطهد - ولكى تغدو التربية تحريرًا وليس استعبادًا ينبغى أن تكفل له القدرة على الرؤية النقدية الواعية لظروف وجوده الاجتماعى وحياته، وأن تتيح له بالتالى أن يكتشف منهجا قائما على الحوار، إنه إنسان وليس أداة أو كمًا مهملاً وأنه يلعب دورًا إيجابيًا فى البيئة المحيطة به.**

عندئذ يشعر الأمى من تلقاء نفسه بضرورة تعلم القراءة والكتابة حتى يمكنه أن يحسن التصرف ويسعى إلى تغيير الواقع، وهنا يمكن أن يبدأ محو أميته من خلال عملية تدريب ذاتية تنطلق بالتدريج من الداخل نحو الخارج بفضل جهد يبذله الأمى بنفسه ويعاونه المربى فى تحقيقه. وهكذا تندمج الطريقة والمحتوى فى كيان واحد بحيث يتعذر الفصل بينهما.

فى ظل ظروف ومتناقضات اجتماعية وسياسية واقتصادية يعيش الإنسان الأمى فى سلبية قاتلة، حيث يشعر أنه على هامش الحياة وليس له دور فى حياته أو مجتمعه، بل كثيرًا ما يخضع لعديد من الخرافات والغيبيات، وبالتالى يصبح أسيرًا للتخلف ومقهورًا فى حياته غير قادر على التعبير عن نفسه أو المشاركة الإيجابية فى تفاصيل حياته الخاصة والأسرية والمجتمعية، ومن ثم يفقد هذا الإنسان الأمى المقهور كل يوم جزءًا من إنسانيته، وكيانه الإنسانى، وتتسرب منه كل القدرات والإمكانات والطاقات وذلك دون أن يدرك أو يعى حياته ومستقبله. إلى جانب شعوره بالجهل لعدم القدرة على القراءة والكتابة وعليه يغلق على نفسه - ويُغلق عليه أيضًا - ولا يسعى إلى تغيير حياته رغم أنه فى حقيقة الأمر يريد أن يكون له دور فى الحياة.

ويسمى «باولو فريرى» هذا النمط السائد من الثقافة «ثقافة الصمت» وذلك حينما يتعرض لتحليل نقدى لواقع مجتمعات العالم الثالث، بما يعزز فى مجتمعات العالم الثالث سيادة أشكال التخلف الفكرى والاجتماعى والثقافى. إن «ثقافة الصمت» هى ملمح أصيل فى مجتمعات العالم الثالث التى يشيع فيها ما يلى:

* **تزايد وانتشار المتناقضات فى حياة الناس والمجتمع، بين ما يؤمن به الإنسان وما يفعله، وبين ما يدركه وما يتصرفه، وبين ما يقبله وما يرفضه.**
* **إخفاق الناس فى المشاركة الإيجابية فى مواجهة تلك المتناقضات اليومية.**
* **الانغماس فى هموم الحياة اليومية دون وعى بحقيقة الواقع.**
* **وجود هوة شاسعة بين القاهرين - المسيطرين - والمقهورين - التابعين - هوة فى العلاقات والمفاهيم.**

وبناء على ما سبق ينطلق «باولو فريرى» من مجموعة من المسلمات من أهمها:

١- أن العمل الثورى لا يمكن أن يتجزأ فى مرحلتين، مرحلة يختص فيها بالوعى، والأخرى يختص فيها بالعمل، إذ ينبغى دائمًا أن يتم كل من العمل والوعى فى مرحلة واحدة.

٢- وأن قيمة عمل الإنسان تكمن فى قدرته على تغيير العالم.

٣- وأن الثورة ليست منحة يقدمها القادة للأفراد، ذلك أن الأفراد أن لم يبدأوا فى تحرير أنفسهم بأنفسهم فى عمل تضامنى، فلن يمكن للقيادة أن تحررهم.

٤- وأن التعليم الذى نمارسه فى مدارسنا وفى جامعاتنا لا نستهدف منه سوى السيطرة على عقول الطلاب بجعلها بنوكًا نخزن فيها ودائعنا المصرفية من أجل استلابهم.

٥- وأن القاهرين يكسرون القهر بالاستغلال والغزو الثقافى والاستلاب الحضارى وأن يقظة الحس النقدى تؤدى بالضرورة إلى إظهار الرفض الجماعى، لأن ما يرفضه أثر من آثار مجتمع القهر.

بعد هذه المسلمات التى يسلم بها «باولو فريرى» يطرح المشكلة الرئيسية فى تعليم المضطهدين - المقهورين - وتتركز حول سؤال رئيسى هو: **كيف يستطيع المقهورون والذين لا يشعرون بوجودهم المتحقق أن يسهموا فى تطوير أسلوب تعليمى يستهدف تحريرهم؟** ويجيب باولو فريرى عن ذلك السؤال بنظريته فى تعليم المقهورين والتى تشمل العناصر التالية:

أ) تعليم المضطهدين - المقهورين :

إن تعليم المقهورين كممارسة إنسانية من أجل الحرية لابد له أن يمر بمرحلتين متمايزتين، **فى المرحلة الأولى:** يستجلى المقهورون عالم القهر ومن خلال

ممارستهم للنضال يلتزمون بتغيير هذا الواقع. **وفى المرحلة الثانية:** أى بعد أن تتضح حقيقة القهر لا يصبح التعليم من أجل المقهورين فقط، بل يصبح من أجل الرجال كلهم لأجل تحقيق حريتهم الدائمة، وفى كلتا المرحلتين فإن النضال وحده هو الذى يتصدى لثقافة التسلط.

ففى المرحلة الأولى يبدأ المقهور رؤية جديدة لعالم القهر المفروض عليه. **وفى المرحلة الثانية** ينزع عن نفسه الأوهام التى خلفتها فى نفسه ظروف الوضع السابق، وعلى ذلك فإن تعليم المقهورين فى المرحلة الأولى لابد له أن يثير الوعى بحقيقة وجود المقهور، وحقيقة وجود القاهر، أو بمعنى آخر حقيقة وجود رجال يمارسون القهر على الآخرين، ورجال يعانون من ويلات هذا القهر، لابد لهذا النوع من التعليم من ملاحظة سلوك المقهورين وأخلاقياتهم ونظرتهم إلى العالم، ذلك أن المقهورين يمارسون فى كثير من الأحيان وجوداً متناقضًا أصلته فيهم نزعة الاضطهاد والعنف، وعلينا أن نعرف أن أى وضع يستغل فيه إنسان آخر أو يعطل قدراته فى تحقيق ذاته هو ضرب من القهر العنيف وإن غلف فى إطار الكرم الزائف. ذلك أن مثل هذا السلوك يحول دون ممارسة الكينونة الذاتية للإنسان[١].

ب) التعليم البنكى :

التعليم البنكى «التلقينى» هو تعويد التلاميذ أسلوب التفكير الميكانيكى لمحتوى الدروس، وتحويلهم إلى آنية فارغة يصب فيها المعلم كلماته وموضوعاته الجوفاء، وهذا النوع من التعليم يعد ضرباً من الإيداع فى عقول التلاميذ فتتحول إلى بنوك ويقوم الأساتذة بدور المودعين، ومن ثم لم يعد المعلم وسيلة من وسائل الاتصال والمعرفة لبناء التلاميذ وتكوينهم، إن هذا النوع من التعليم يقدم المعلم نفسه للتلاميذ على أنه الصورة المضادة لهم. وهو بإضفائه صفة الجهل عليهم. يبرر

وجوده ودوره كأستاذ لهم، وأيضًا اعتراف التلاميذ بجهلهم هو أيضًا تبرير لوجود الأستاذ بينهم. وهكذا يظهر التناقض بين الأستاذ (القاهر) والتلميذ (المقهور) وذلك من مخلفات فلسفة القهر، إلى جانب ذلك يقوم التعليم على فكرة مؤداها أن المتعلم مجرد ذاكرة ومخزن للمعلومات والمعارف يطلب منه استرجاعها وقت اللزوم، وهو النمط السائد فى كل دول العالم المتخلف. كما أنه يقوم على فكرة التسلط واحتكار المعرفة من قبل المعلم حيث :

* **المعلم يعرف كل شىء والمتعلم لا يعرف أى شىء.**
* **المعلم يعرف والمتعلم يتلقى.**
* **المعلم يفكر والمتعلم لا يفكر.**
* **المعلم يتكلم والمتعلم يسمع.**
* **المعلم يختار ويفرض اختياره والمتعلم يذعن.**
* **المعلم يتصرف والمتعلم يعيش فى وهم التعرف من خلال عمل المعلم.**
* **المعلم يختار البرنامج والمحتوى والمتعلم يتأقلم مع الاختيار.**
* **المعلم هو قوام العملية التعليمية والمتعلم نتيجتها.**
* **المعلم يملك الحقيقة وحدة والمتعلم متلقٍّ لتلك الحقيقة وفق تصور المعلم.**
* **المعلم يحدد المعرفة ويتدخل فيها ويحول دون الطالب ودون ممارسته لحريته.**
* **المعلم ينظم والمتعلم لا ينظم.**

وفى ضوء ذلك فليس من المستغرب أن يعتبر المفهوم البنكى الرجال كائنات متأقلمة وسهلة القيادة، والحقيقة هى أنه كلما تأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلومات، قل وعيهم بالعالم المناط بهم تغييره، فقبولهم لهذا الدور

السلبى المفروض عليهم يعنى بالضرورة تأقلمهم المستمر مع الواقع المفروض عليهم، والمعرفة المبتسرة التى أريد لها أن تملأ عقولهم، ومن هنا يتضح أن مهمة التعليم البنكى تتركز فى تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب أو إلغائها تمامًا من أجل خدمة أغراض القاهرين الذين لا يرغبون فى أن يصبح العالم مكشوفًا لهؤلاء أو أن يصبح موضوعًا للتغير، فالقاهرون بغرائزهم ضد أى محاولة فى التعليم تستهدف تنمية الملكة النقدية وتفرض النظرة الجزئية لحقائق العالم(٨).

جـ) التعليم الحوارى :

أن طبيعة الحوار فى المفهوم الإنسانى هو «الكلمة» و«الكلمة» فى مدلولها الحقيقى تتجاوز قيمتها كوسيلة يتحقق بها الحوار، وذلك لما تتميز به من بعدين رئيسين هما :

* **الرؤية الصادقة للحقيقة (الواقع).**
* **الفعل المؤثر تجاه الحقيقة (الواقع).**

وهذان البعدان متلازمان، بحيث لاغنى لأحدهما عن الآخر، ومهما تصبح الكلمة (الحوار) قادرة على تغيير العالم (الواقع) فالعمل من غير رؤية يلغى حقيقة الحوار، ولا يتحقق به شىء لأن الوجود الإنسانى يعنى معرفة الواقع والعمل على تغييره، وهذا يتم بالرؤية الصادقة لكلمات الحوار الحقيقى.

فالحوار هنا هو فعل خلاق لفهم الواقع ونقده واختيار المتغيرات أو المواقف أو الحلول المناسبة. إذ تعرض المشكلات ويتم نقدها حيث يعطى النقد كل شخص فرصة للكشف عن الحقيقة بنفسه والتوصل للوعى السليم تجاه الواقع، وذلك لأن الحوار فى حقيقته ينطلق على أساس أن لكل فرد استقلاله وحريته فى أن يعبر عن مواقفه، وأن لكل شخص خبراته وثقافته، وعندما تتفاعل هذه الآراء وتلك

الخبرات - بعرض كل فرد رأيه وخبرته فى موضوع ما - من شأنه أن «يبصر» الآخرين بجوانب جديدة للموضوع الذى يدور حوله الحوار[٩].

للحوار صفات وشروط جوهرية لابد أن تتوافر فيه حيث ينجح فى أداء مهامه ورسالته وحتى يكون له فاعلية فى تغيير الواقع المعاش إلى واقع أكثر أنسنة للأميين والكبار على حد سواء، ومن أبرز شروط الحوار كما حددها «باولوفريرى» ما يلى[١٠]:

١- إن الحوار عمل ابداعى يستخدمه الناس من أجل تحرير أنفسهم، وفى مواجهة المواقف اليومية ومشكلاتها.

٢- إن الحوار هو الحب المتبادل بين الناس، لأنه موقف شجاع لا يحفل بالخوف ولا يقوم على الاستقلال، بل إنه يولد فى الناس الرغبة فى تحقيق الحرية.

٣- إن الحوار هو ثقة الناس فى ملكاتهم النقدية وقدراتهم على العمل والتغيير، وهذه الثقة وليدة الصدق فى العلاقة بين المتحاورين.

٤- إن الحوار له القدرة على حل التناقضات والاختلافات بين الناس وبعضها البعض. لأنهم جميعًا مشاركون فى عملية واحدة هى التغيير للأفضل وبالتالى اكتشاف علاقات جديدة بين جميع الأطراف المتحاورة.

٥- إن الحوار هو الشعور بأن جميع الناس على قدم المساواة فى المضمون الإنسانى، ومن ثم فالأميون أشخاص لهم وجود عينى فى المجتمع. إذ ليسوا بعد هامشيين أو معزولين، وإنه من حقهم المشاركة بصورة واعية فى عملية تشكيل المجتمع أو الواقع الجديد.

٦- إن الحوار يحتاج إلى إدراك التواضع ومعاينته لأن الشعور بالاختلاف مع الآخرين وتملك ناصية الحقيقة والمعرفة وإنكارها على الآخرين يلغى مفهوم الحوار وقيمته.

٧- إن الحوار يحتاج إلى الإيمان بالناس وقدرتهم على الخلق والإبداع والحركة والبناء. وعلى إمكانية تغيير الواقع وعلى ممارسة الحرية دون خوف.

٨- إن الحوار هو الشعور الدائم بالأمل وعدم اليأس أو الترقى من أجل تحقيق إنسانية الإنسان والدعوة العملية للتطلع لمستقبل أفضل يشارك فيه جميع أبناء الوطن.

٩- إن الحوار لا يقبل غرس أفكار جاهزة عند الآخرين أو يستعمل كأداة للسيطرة على الأفراد وسلبهم القدرة على التفكير والنقد والاختيار والحكم بلا خوف.

١٠- إن الحوار يرفض الجدل العقيم والمناقشات السفسطائية، بل يسعى إلى الموضوعية الهادفة دون الإغراق فى الأمور الخاصة أو الخروج إلى الجزئيات أو أمور فرعية. وذلك حتى يمكن التوصل إلى رؤية واضحة تبنى على أساسها الحلول المناسبة التى يتم اختيارها عبر الحوار المتكافئ بين المتحاورين والتعامل الإنسانى الذى لا يلغى الوجود برمته.

فى نظام التعليم الحوارى - وهو نقيض التعليم البنكى - يكون التعليم عن طريق طرح المشكلات، حيث يبدأ فى تطوير الملكة النقدية للمتعلمين من خلال طريقتهم فى الحياة ومعطيات العالم الذى يعيشون فيه. إنهم يبدأون فى رؤية العالم ليس على أنه كتلة جامدة، بل على أنه حركة مستقلة عن الكينونة التى يرى الإنسان بها هذه العلاقة أو لا يراها. فمن المؤكد أن أسلوب الفعل الذى يتخذه الإنسان فى الحياة يعتمد إلى حد كبير على نظرته إلى العالم، واستناداً على ذلك فإن علاقة المعلم والمتعلم، والمتعلم والمعلم تنعكس على كل منهما وعلى العالم دون عزل الانعكاس على الواقع وينشأ ما نسميه الفكر والعمل[١١].

د) برنامج التعليم الحوارى :

يعتمد برنامج التعليم الحوارى وهو فلسفة «باولو فريرى» فى تعليم الأميين المضطهدين على أننا يجب ألا نتحدث إلى الناس عن آرائنا نحن فى العالم أو أن نفرض عليهم ما نراه صحيحًا، بل يجب أن ندخل معهم فى علاقة حوارية يكون محورها آراؤهم عن العالم.

وسندرك من هذا الحوار أن آراءهم عن العالم هى صميم خبرتهم ووعيهم به، والعمل السياسى التعليمى الذى لا يتنبه إلى هذه الحقيقة يقلص نفسه فى إطار المفهوم البنكى أو الوعظ وبالتالى فلن يتمكن من حل قضايا التقدم والتغيير، ففى مثل هذا المنهج كثيرًا ما يتحدث المعلمون والسياسيون بلغة لا يفهمها الناس وذلك ما يحتم أن تكون لغة المعلم والسياسى - الذى هو بدوره معلم أيضًا - شبيهة بلغة الناس تعتمل بفكرهم وآرائهم، وذلك ما يتطلب من المعلم السياسى كى يوصل مفهوماته إلى الناس أن يفهم ظروفهم والطريقة المثلى للتحاور معهم. ذلك أن عملية التعليم الحقة هى التى تقود المتعلمين إلى الحرية وتتم هذه العملية بطريقة حوارية عن التصورات المبدعة وتحرك وعى الناس لتمثل هذه التصورات، وذلك ما يحتم أن تكون مادة الحوار مبنية على آراء الرجال عن العالم، بل ومستوى هذه الآراء فى رؤية العالم[١٢].

ولهذا السبب فإن المفردات التى تتعلمها مجموعة من الأميين لا تفرض عليهم من الخارج وإنما تصدر من الرصيد اللغوى الذى يمتلكونه بالفعل وتختار لهذا الغرض «كلمات أساسية» تبعًا لدلالتها وقيمتها فى تركيب الجمل وما تنطوى عليه فى أذهانهم من مضامين اجتماعية وثقافية، مثل: **شعب، أرض، منزل، قصر، عمل، جفاف، انتخاب، ديمقراطية، حرية، سياسة،** وتوضح كل كلمة بلوحة تتناول



أموراً مشتقة من حياة المجموعة ويتعلم الأمى مقاطع الألفاظ ومجموعات الأصوات، ويركب كلمات أخرى من المقاطع التى تعلمها. ويتمكن خلال فترة شهر ونصف أو شهرين من قراءة الصحف وكتابة خطابات بسيطة ومناقشة بعض المشكلات التى تهمه على الصعيد المحلى والعالمى.

وأخيراً إذا كانت النظرية الثورية قد ظهرت أوائل القرن العشرين مع انفجار الثورات الاشتراكية فى آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية، وارتبط مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار بفاعلية النظام السياسى الجديد الذى يتوقف دوره وفاعليته على محو الأمية لدى الجماهير المنحاز إليها أصلاً. وكان إنجاز محو الأمية من أعمال الثورات الاجتماعية، إلا أن الإضافات التى أضافها المربى البرازيلى «باولو فريرى» والمتمثلة فى تيار «الوعى» تشكل نظرية ورؤية جديدة للمجتمعات الرأسمالية والتى لم تتم فيها الثورة الاشتراكية بعد، ويناط بالحركة السياسية الثورية إنجاز مهام الثورة الرأسمالية فى تلك المجتمعات إلى جانب إنجاز مهام الثورة الاشتراكية. وتشكل هذه النظرية مدخلاً وفلسفة جديدة للمجتمعات المتخلفة للقضاء على الأمية، بهذا الفهم الجديد والثورية وتلك الصيغة التى نجحت فى أمريكا اللاتينية بجهود «باولو فريرى» وغيره، وسيظل هذا رهناً بفاعلية النظام السياسى ودفاعه عن مصالح الجماهير لدفعها لإحداث حركة واعية تجعلها قادرة على تحمل أعباء الوطن وتنمية وتحقيق أكبر قدر من المشاركة السياسية من خلال الصيغ والأشكال المطروحة فى النظام السياسى القائم ومن هنا تتضح العلاقة التبادلية بين فاعلية النظام السياسى والأمية، حيث تشكل الأخيرة أحد المهام الوطنية أمام توجهات النظام السياسى وتعبيره، عن مصالح الجماهير الشعبية التى ماتزال تحت نير الأمية.

ثالثًا - الجهود الشعبية فى التصدى للمشكلة :

على الرغم من وجود الأمية بنسب مرتفعة أثناء الاحتلال البريطانى لمصر إلا أن الجهود الشعبية التى قام بها الحزب الوطنى - مصطفى كامل - منذ عام ١٩٠٧ . والمتمثلة فى إنشاء (مدارس الشعب) لتعليم القراءة والكتابة للعمال والفلاحين كانت بداية طيبة للتصدى للمشكلة شعبيًا، ويرجع اهتمام «الحزب الوطنى» بتلك المشكلة، التى تزايد الحركة الوطنية الصاعدة حينذاك والتى كانت تدخل فى معركة مباشرة مع الاستعمار البريطانى. ولإحساس الحركة الوطنية بأنها غير قادرة بمفردها على المواجهة المباشرة للنفوذ البريطانى فى مصر، فحاول الحزب الوطنى تعبئة الجماهير الشعبية سياسيًا وتوعيتها لتكون السند الطبيعى للحركة الوطنية. واستمرت مدارس الشعب تلعب دورها التنويرى فى توعية وتعبئة الجماهير حتى قيام ثورة ١٩١٩ ، وبعد ذلك توقفت الجهود الشعبية، إلا ما استطاعت القوى الوطنية أن تقدمه من خلال الأحزاب السياسية التى تركزت جهودها الأساسية فى التصدى للاستعمار البريطانى، وإقامة حياة نيابية فى مصر بعد عام ١٩٢٣ . إلا أن فكرة مدارس الشعب عادت مرة أخرى للظهور مع بداية الحكم المحلى علم ١٩٦١ . حيث تم إنشاء بعض هذه المدارس فى محافظة القاهرة، وتم إنشاء مدارس أخرى للتجربة فى محافظة الإسكندرية بين عامى ١٩٦٤ - ١٩٦٦ . ولكن لأن التجربة قامت على أساس بيروقراطى، ولم تعطها القيادة السياسية حينذاك الأهمية المطلوبة، كذلك لم يلتفت إليها التنظيم السياسى الوحيد فى البلاد «الاتحاد الاشتراكى» فإن التجربة سرعان ما فقدت أهميتها فى خضم الأحداث. على الرغم من الهزيمة السياسية والعسكرية والاقتصادية لنظام ٢٣ يوليو والتى أدت إلى انكسار مسار السياسة الوطنية والقومية على كافة الأصعدة، قد وقعت عام ١٩٦٧ ، وكان يلزم ذلك تعبئة



الجماهير وتوعيتها بأبعاد المخطط الأمبريالي لضرب النظام السياسي - إلا أن ذلك لم يحدث، وأخذت القيادة السياسية - النظام السياسي - تتعامل مع الجماهير بشكل علوي ومن خلال الأحاديث والخطب التي لم تكن بقادرة على إحداث الوعي والمشاركة السياسية لتلك الجماهير.

وخلال عقد الثمانينيات والتسعينيات ازداد الاهتمام الشعبي والأهلي بقضية محو الأمية وذلك إلى جانب الاهتمام الدولي ومؤسسات اليونسكو والبنك الدولي وغيرها، حيث يوجد في مصر الآن عدد من جمعيات الرعاية وتنمية المجتمع بلغ ما يقرب من ١٤ ألف جمعية تقوم بتقديم خدماتها في مجال التنمية والتدريب على مهارات الحياة الأساسية ورفع المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للمترددين عليها. ومعظم هذه الجمعيات بها فصول محو الأمية وتطبق بها نفس مناهج وزارة التعليم، وتشرف عليها وزارة الشئون الاجتماعية ولقد بلغ عددها أكثر من ١٠٠٠ فصل يدرس بها ١٥ ألف دارس ودارسة بالإضافة إلى برنامج محو الأمية فهناك برامج للأنشطة الثقافية والاجتماعية وبرامج تنمية المرأة الريفية وتدريبهن على بعض المهن والأشغال اليدوية والتفصيل والتريكو بالإضافة إلى رعاية الأسرة ورعاية الطفولة والأمومة وبرامج التثقيف الصحي والسياسي والاجتماعي.

رابعًا - الجهود الرسمية للتصدي للمشكلة :

بدأت الجهود في مكافحة محو الأمية تظهر في مصر خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، والذي يعد بداية النهضة الحقيقية بتعليم الكبار ومحاولة إعادة هيكلتها وجعلها مؤسسات رسمية لها إدارة وقانون وضوابط للعمل. ففي عام ١٨٦٨ وفي عهد الخديو إسماعيل والذي تم التوسع في مجال التعليم بشكل عام في عهده وأحدث أكبر انفتاح ثقافي على الغرب، ويعد الانفتاح الاقتصادي والثقافي الأول في النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

لقد ظهرت أول مدرسة لتعليم الكبار فى الإسكندرية عام ١٨٦٨ وأنشأتها الجاليات الأجنبية هناك ثم سرعان ما ظهرت مدرسة مماثلة لها بالقاهرة عام ١٨٧٣ . ولقد كان هذا حافزاً لوزارة المعارف العمومية لإنشاء مدارس مماثلة ليلية فى السنوات التالية حتى نهاية القرن التاسع عشر. ولقد ارتبطت حركة إنشاء المدارس الليلية بجهود عدد كبير من المفكرين والسياسيين المصريين من أبرزهم: جمال الدين الأفغانى ومحمد عبده وقاسم أمين ومصطفى كامل ومحمد فريد وعبدالعزيز جاويش وعبدالله النديم... وغيرهم.

ولقد ازدهرت الجهود الرسمية والشعبية بمحو الأمية وتعليم الكبار خلال الأربعينيات وذلك عندما دعى "أحمد أمين" لإنشاء جامعة شعبية تستقطب الكبار وتعمل على تنويرهم وبالفعل تم إنشاء هذه الجامعة مع بداية عام ١٩٤٦ غير أنها لم تستمر بهذا الاسم إلا عامين فقط لعام ١٩٤٨ حيث أصبح اسمها «مؤسسة الثقافة الشعبية» ولقد امتدت فروعها إلى العديد من مراكز القطر المصرى. وقدمت العديد من البرامج الثقافية والإعلامية ولكنها لم تستمر بعد عام ١٩٥٩ حيث تم استبدالها «بالثقافة الجماهيرية» وهى مؤسسة تعنى بجوانب مغايرة للهدف الأصلى من مؤسسة الثقافة الشعبية، ومع بداية عام ١٩٦١ تم إنشاء مؤسسة ثقافية عمالية تخدم هذا القطاع الكبير والهام من الأميين الكبار[١٣].

وبعد ثورة يوليو ١٩٥٢ ، تركزت الجهود جميعها فى يد الدولة، وذلك نظراً لأن الدولة قامت بدءاً من عام ١٩٥٣ بتصفية الأحزاب السياسية والحركة الوطنية وأقامت منظماتها السياسية المتمثلة فى «هيئة التحرير» و«الاتحاد القومى» و«الاتحاد الاشتراكى» و«حزب مصر» ثم أخيراً «الحزب الوطنى» وترتب على ذلك إنهاء دور القوى الشعبية ومبادرتها فى محو الأمية فى مصر. وأعلنت الدولة رسمياً للقانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣. والمعدل بالقانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦، بالتصدى للمشكلة وتحقيق أفضل النتائج. ثم صدر القانون رقم ٦٧ لسنة ١٩٧٠. والذى حدد المسئولية بأنها **«مسئولية قومية سياسية تستهدف تعليم**

المواطنين الأميين، ورفع مستواهم ثقافيًا واجتماعيًا ومهنيًا» وتم تشكيل مجلس أعلى لمحو الأمية وتعليم الكبار بقرار جمهورى رقم ٣١١ لسنة ١٩٧١. وتوالت التشريعات والقوانين بعد ذلك، ولقد تم أخيرًا فى عام ١٩٨٣. إنشاء جهاز أعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية يضم العديد من الخبراء ورجالات السياسة والدولة وممثلين عن الأحزاب السياسية الرسمية (التجمع - العمل - الأحرار - الوطنى) هذا إلى جانب المجالس القومية المتخصصة وغيرها من الجهات الرسمية المعنية بقضية تعليم الكبار ومحو الأمية.

وفى عام ١٩٩١ ، صدر القانون رقم ٨ لسنة ١٩٩١ فى «شأن محو الأمية وتعليم الكبار» **وحوى فى مادته الأولى:** محو الأمية وتعليم الكبار واجب وطنى ومسئولية قومية وسياسية تلتزم بتنفيذه الوزارات ووحدات الإدارة المحلية والهيئات العامة واتحاد الإذاعة والتليفزيون والشركات والأحزاب السياسية والتنظيمات الشعبية والاتحاد العام لنقابات العمال والنقابات والجمعيات وأصحاب الأعمال. وذلك وفقًا للخطة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار وطبقًا لأحكام هذا القانون.

وفى المادة الثانية: يقصد بمحو الأمية فى حكم هذا القانون تعليم المواطنين الأميين للوصول بهم إلى مستوى نهاية الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى. ويقصد بتعليم الكبار إعطاءهم قدرًا مناسبًا من التعليم لرفع مستواهم الثقافى والاجتماعى والمهنى لمواجهة المتغيرات والاحتياجات المتطورة للمجتمع وإتاحة الفرصة لمواصلة التعليم فى مراحله المختلفة.

وفى المادة الثالثة: يلزم بمحو الأمية كل مواطن يتراوح عمره بين الرابعة عشرة والخامسة والثلاثين غير المقيد بأية مدرسة ولم يصل فى تعليمه إلى مستوى نهاية الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسى، وتلتزم وزارة التربية والتعليم، وفقًا لخطة خاصة، بسد منابع الأمية لمن هم دون سن الرابعة عشرة، ممن تسربوا أو ارتدوا، أو يستوعبون فى التعليم الابتدائى.

وتم بالفعل إنشاء الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار واعتبار السنوات العشرة (١٩٩٠ – ١٩٩٩) عقد محو وتعليم الكبار فى مصر تجاوبًا مع قرار «منظمة الأمم المتحدة» باعتبار عام ١٩٩٠ عامًا دوليًا لمحو الأمية، وذلك على اعتبار أن جهود الأمم المتحدة فى إزالة الفقر والجهل عن بلدان العالم الثالث قد نالت تطوراً ملحوظًا خلال عقد التسعينيات.

ولقد تم ذلك من خلال التوسع فى صيغ التعليم اللانظامى من خلال مدرسة الفصل الواحد «ومدرسة المجتمع» حيث صدر قرار وزير التعليم رقم ٣٥٥ فى ١٧/١٠/١٩٩٣ بإنشاء ٣٠٠٠ مدرسة ذات فصل واحد فى المناطق التى لا تصل إليها خدمات تعليمية، مثل: الكفور والنجوع والعزب سدًا لمنابع الأمية بين الفتيات. كما أن وزارة التربية والتعليم تقوم مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف) بإنشاء ١٠٠ مدرسة من مدارس المجتمع كتجربة تم تعميمها وهذا المشروع يستهدف التعليم للجميع من خلال تلبية الحاجات الأساسية للتعليم وتوفيره لبعض الفئات الفقيرة والمحرومة من الخدمة التعليمية فى المناطق الريفية. وإلى جانب جهود وزارة التربية والتعليم مع المؤسسات الدولية، هناك العديد من فصول محو الأمية تتبع وزارات عديدة منها وزارة الدفاع، الداخلية، الحكم المحلى، الثقافة، الزراعة، الإعلام، المجلس الأعلى للشباب والرياضة.

ونستطيع أن نلاحظ من الجدول التالى رقم (١) أن هناك على المستوى العربى جهوداً فى محو الأمية وزيادة إعداد الملمين بالقراءة والكتابة حسب بيانات عام ١٩٧٠ و١٩٩٠ . حيث نجد مثلاً فى مصر أن نسبة الملمين بالقراءة والكتابة ارتفعت من ٣٥٪ عام ١٩٧٠ إلى حوالى ٤٨٪ عام ١٩٩٠ بين الكبار وكذلك ارتفعت فى اليمن من ٩٪ إلى٦٢٪ وسوريا من ٤٠٪ إلى حوالى ٦٥٪ بمقارنة عام ١٩٧٠ إلى عام ١٩٩٠ . وكذلك فإنه بالنسبة العامة فإننا نلاحظ انخفاض فى نسب الأمية بشكل عام، ولكن ذلك لا يعادل الجهود المبذول أو الآمال المتوقعة لإزالة الأمية والفقر من عالمنا العربى، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١)

نسب الأمية بين الكبار والإناث ومعدل القراءة والكتابة بين الكبار حسب إحصاء عام ١٩٧٠ – ١٩٩٠ (١٤)

البيان / البلد	الأمية بين الكبار لعام ١٩٩٠ بالمليون	الأمية بين الإناث لعام ١٩٩٠ بالمليون	معدل القراءة والكتابة بين الكبار ١٩٧٠	معدل القراءة والكتابة بين الكبار ١٩٩٠
الكويت	٠,٤	٠,٢	٪٥٤	٪٧٣
البحرين	٠,١	٠,١	–	–
السعودية	٢,٩	٢,٠	٪٩	٪٦٢
سوريا	٢,٣	١,٦	٪٤٠	٪٦٥
ليبيا	٠,٩	٠,٦	٪٣٧	٪٦٤
العراق	٤,١	٢,٦	٪٣٤	٪٦٠
الأردن	٠,٤	٠,٣	٪٤٧	٪٨٠
تونس	١,٨	١,١	٪٣١	٪٦٥
لبنان	٠,٣	٠,٢	٪٦٩	٪٨٠
الجزائر	٦,٠	٣,٢	٪٢٥	٪٥٧
المغرب	٧,٥	٤,٦	٪٢٢	٪٥٠
مصر	١٦,٤	١٠,٥	٪٣٥	٪٤٨
اليمن	٢,٧	١,٦	٪٨	٪٣٩
السودان	١٠,١	٦,١	٪١٧	٪٢٧
جميع البلدان النامية	٩٥٠	٦٠٠	٪٤٦	٪٦٤

خامسًا - الحصاد المر :

على الرغم من الأهمية التى يحتلها جهاز الدولة البيروقراطى فى مصر منذ زمن بعيد، وعلى الرغم أيضًا من أن الدولة هيمنت على الاقتصاد والسياسة المصرية قرابة الثلاثين عامًا الماضية، والتى غاب فيها دور الجماهير الشعبية فى المشاركة السياسية فى إدارة نظام الحكم، وصناعة القرار السياسى والوطنى، فنحن نجد أن الجهود العديدة التى بذلت فى التصدى لهذه المشكلة القومية، لم تحقق المرجو منها بالكم والكيف المطلوبين بل يمكن أن نعتبر هذه الجهود فى جانب الإخفاق وليس النجاح، ففى عام ١٩٤٧ . كان هناك حوالى ١٠ملايين أمى من بين ١٢ مليونًا هم سكان المجتمع البالغين ١٠سنوات فأكثر، وفى عام ١٩٦٠ كان هناك حوالى ١٦ مليون أمى من بين ٢٧ مليونًا هم سكان المجتمع البالغين ١٠سنوات فأكثر. وذلك على الرغم من أن النسبة فى انخفاض حيث بلغت عام ١٩٤٧ حوالى ٧٥٪ وعام ١٩٦٠ حوالى ٧٠٪ وعام ١٩٦٦ حوالى ٦٣٪ وعام ١٩٧٦ حوالى ٥٦,٥٪ وعام ١٩٨٦ حوالى ٤٩,٥٪ كمتوسط عام للنسبة بين الذكور والإناث والريف والحضر. ويرجع ذلك إلى أنهم يتزايدون - فى العدد- بنسبة أقل من عدد السكان كل - الذين تزيد أعمارهم عن ١٠ سنوات فأكثر ويمكننا إضافة «الملمين بالقراءة والكتابة» كما تسميهم جهات التعداد والإحصاء فى مصر إلى نسبة الأميين، حيث إن الفارق بين الأمى والملم بالقراءة والكتابة فارق ضئيل لأن هؤلاء سرعان ما ينضمون إلى جيش الأمية من جديد، فتصبح النسبة الحقيقية حوالى ٨٢٪ لعام ١٩٧٦[١٥]، و٨٨٪ حسب بيانات ١٩٨٦ .

وعلى المستوى العربى نجد أن الصورة ليست بأفضل، بل إن تطور معدلات الأمية فى بلدان الوطن العربى خلال الربع قرن الأخير من الألفية الثانية يوضح أن انخفاض النسبة العامة ليس دليلاً على انخفاض معدل الأمية، لأن الأميين فى تزايد مستمر والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٢)

تطور معدلات الأمية فى الوطن العربى (١٥سنة فأكثر) بالمليون[١٦]

السنة / البيان	١٩٧٥		١٩٨٥		١٩٩٠		١٩٩٥		٢٠٠٠	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
جملة الأميين	٤٩	٧٢,٧	٦١	٥٦.٥	٦٣,٧	٥١,١	٦٦,٥	٤٥,٠٠	٦٩	٤٠.٢
الإناث	٢٩	٨٥,٦	٣٨	٧٠.٥	٤٠,٠٠	٦٤,٢	٤٣,٢	٥٨,٠٠	٤٤	٥١,٩

أما الوضع فى مصر خلال عقد التسعينيات فيكشف عنه تقرير التنمية البشرية لعام ٩٥ / ١٩٩٦ ، والصادر عن معهد التخطيط القومى بأن معدل القراءة والكتابة للبالغين لعام ١٩٩٢ فى المحافظات الحضرية ٦٨,٢٪ وفى محافظات الوجه البحرى ٤٦,٧٪ (الحضر ٦٢,٢٪ والريف ٤٠,٤٪) ومحافظات الوجه القبلى – ٣٩,٠٠٪ (الحضر ٥٩,٥٪ والريف ٢٨,٨٪ ومحافظات الحدود ٤٩,٩٪) (الحضر ٦١,٦٪ والريف ٣٢,٦٪) والإجمالى حوالى ٤٨,٨٪ (حضر ٦٤,٤٪ والريف ٣٥,٤٪).

وإحصائيات عام ١٩٩٦ توضح النسب الآتية لمعدل القراءة والكتابة للبالغين ١٠سنوات فأكثر، المحافظات الحضرية الإجمالى ٧٦,٤٪ والإناث ٦٧,٦٪. وفى محافظات الوجه البحرى الإجمالى ٦١,٤٪ (حضر ٧٣,٤٪ وريف ٥٦,٦٪) والإناث ٤٧,٦ (حضر ٦٣,١ وريف ٤١,٤٪) وفى محافظات الوجه القبلى الإجمالى ٥٢,٦٪ (حضر ٧٠,٢٪ وريف ٤٣,٧٪) والإناث ٣٨,٥٪ (حضر ٥٩,٢٪ وريف ٢٨,٣٪) ومحافظات الحدود الإجمالى ٦٧,٠٠٪ (حضر ٧٧,٥٪ وريف ٤٩,٦٪) والإناث ٤٩,٤ ٪ (حضر ٦٣,٩٪ وريف ٣٣,٩٪) وعلى مستوى

الجمهورية الإجمالي ٦١,٤ (حضر ٧٤,٠٠٪ وريف ٥١,١٪) والإناث ٤٨,٥٪ (حضر ٦٤,٢٪ وريف ٣٥,٨٪)[١٧].

ويبين لنا من كل تلك الإحصائيات على مستوى الجمهورية لعام ١٩٩٦/٩٢ أن نسب معدل القراءة والكتابة لصالح المحافظات الحضرية ولصالح الذكور، وتتدنى النسب في محافظات الوجه القبلي وللإناث بشكل خاص، مع ضرورة النظر إلى أن الملم بالقراءة والكتابة إذا لم يدخل في برنامج تثقيف عام ويمارس تلك المعرفة سوف يرتد مرة أخرى إلى جيش الأميين لأنه لم يمارس الشيء البسيط الذى تعلمه أو لم يجد فائدة من تعلم القراءة أو الكتابة أو لم يرتبط هذا التعليم بنفع فى حياته الأسرية أو الاجتماعية أو مواجهة مشكلات حياته اليومية.

سادساً – الخلل البنيوى فى النظام التعليمى :

وإذا كان هذا هو الحصاد المر الذى تم جنيه من الجهود الرسمية على مدى خمسة وثلاثين عاماً، تملك فيها الدولة كل وسائل الإنتاج فيما عدا سيارات الأجرة حتى عام ١٩٧٤ . وتحصل الرأسمالية البيروقراطية على فائض القيمة كاملاً لتحقيق مكاسب لصالحها، وتملك الدولة إلى الآن سلطة إصدار القرار السياسى بمفردها حتى فى وجود أحزاب مشلولة الحركة والفاعلية، بالعديد من القوانين والتشريعات التى تكرس سياسة الحزب الواحد، وتملك الدولة كل الإمكانات البشرية والمادية فإذا كان ذلك كذلك فإن المقارنة بين تعداد عام ١٩٦٠ وعام ١٩٧٦، تلقى مزيداً من الضوء على تلك الجهود، وتوضح مسارها الحقيقى، كما توضح المقارنة وجود خلل بنيوى فى النظام التعليمى، وهى فى النهاية سوف توضح أهمية – أو عدم أهمية – محو الأمية فى مصر كقضية قومية مجتمعية فى المقام الأول.

جدول (٣)

التوزيع النسبى للسكان (١٠ سنوات فأكثر حسب الحالة التعليمية)[١٨]

الحالة التعليمية	تعداد عام ١٩٦٠			تعداد عام ١٩٧٦		
	ذكور	إناث	الجملة	ذكور	إناث	الجملة
أميون	٥٦.٩	٨٤,٠	٧٠,٥	٤٣,٢	٧١,٠	٥٦,٥
ملمون بالقراءة والكتابة	١٢:٦	١٢,٤	٢٢,٥	٣٣,٢	١٦,٢	٢٥,١
مؤهلات أقل من العليا	٩,٠	٣,٤	٦,٢	٢٠,٤	١١,٦	١٦,٢
مؤهلات عليا	١,٥	٠,٢	٠,٨	٣,٢	١,٢	٢,٢
الجملة	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠

وبقراءة الجدول السابق قراءة تربوية يتضح لنا العديد من الحقائق :

* انخفاض نسبة الأمية من ٧٠.٦٪ إلى ٥٦,٥٪ (أى ١٤٪ خلال ستة عشر عامًا) ولقد تساوى هذا الانخفاض بين كل من الذكور والإناث إلا أن التباين فى نسبة الأمية بينهما مازال مرتفعًا فى كل من تعداد عام ١٩٦٠ ، ١٩٧٦ .

* تزايد الحاصلين على مؤهلات أقل من العليا (الذين أمضوا سنوات المرحلة الإعدادية والثانوية وما يعادلها) وذلك فى كل من التعدادين، وبالنسبة للذكور والإناث على حد سواء، حيث بلغ النمو أربعة أمثال للإناث مقابل الضعف للذكور.

* وجود ارتفاع واضح فى نسب أصحاب المؤهلات العليا، فى حين أن النمو الإجمالى لهؤلاء - فى تعداد ١٩٧٦ - حوالى ثلاثة أضعاف مثيله فى تعداد عام ١٩٦٠ - وقد بلغ النمو للإناث حوالى ستة أضعاف مقابل الضعف بين الذكور.

ويتضح مما سبق أن النظام التعليمي - كما توضحه الحالة التعليمية - يعاني من خلل في بنيته الأساسية، فبينما تصل نسبة الأمية إلى هذا الحجم الكبير - على الرغم من انخفاضها النسبي عن ذي قبل - تضاف إليها نسبة كبيرة مشكوك في قدرتها على التخلص من الأمية - الملمين بالقراءة والكتابة نجد أن هناك نمواً مطرداً في معدل الحاصلين على مؤهلات عليا أو أقل من العليا، يبلغ في جملته حوالي ثلاثة أمثال خلال ستة عشر عاماً، وفي تفصيلاته لا يقل عن الضعف ويتزايد حتى يصل إلى ستة عشر عاماً، وفي تفضيلاته لا يقل عن الضعف ويتزايد حتى يصل إلى ستة أضعاف. وذلك يجسد خللاً بنيوياً في النظام التعليمي برمته، هذا إلى جانب تغذية النظام التعليمي لجيش الأمية بإعداد متزايدة سنوياً من المتسربين من مراحل التعليم الأولى، حيث نجد أن نسبة التسرب حوالي ١١٪ تقريباً. إلى جانب أن تعداد عام ١٩٧٦ يدلنا على أن نسبة الاستيعاب في التعليم الابتدائي بلغت ٦٠٪ ، و٥٠٪ للتعليم الإعدادي و٤٢٪ للتعليم الثانوي العام، وفي تعداد ١٩٨١/٨٠ بلغت جملة المقيدين بالتعليم الابتدائي عام وأزهري للأطفال في سن ٦-١٢ سنة ٧٦,١٪ وبلغت جملة المقيدين بالتعليم الثانوي وما في مستواه عام وأزهري للأطفال في سن ١٥-١٦سنة ٤٩,٥٪ .

وبلغت جملة المقيدين بالجامعات والمعاهد العليا والمتوسطة في سن ١٨-٢١ سنة ٢٠,٧٪ ، وفي عام ١٩٨٢ بلغت نسبة الاستيعاب في التعليم الابتدائي (المسمى التعليم الأساسي) ٨٢,٥٪ من جملة الأطفال الذين هم في سن الإلزام (٦-٨سنوات).

والصورة لم تتغير كثيراً خلال عقد الثمانينيات، فتعداد السكان الصادر عن الجهاز المركزي للتعبئة العامة والاحصاء لعام ١٩٨٦ ، وهو آخر تعداد رسمي يميط اللثام عن جملة من الحقائق التعليمية نوضحها في الجدول التالي:

جدول (٤)

توزيع السكان حسب الحالة التعليمية والنوع (١٠ سنوات فأكثر)

لتعداد عام ١٩٨٦

النوع / الحالة	ذكور	٪	إناث	٪	الجملة	٪
أمى	٦.٨٠٢.١٦٩	٣٧.٨	١٠,٣٥٧.٤٥٥	٦١.٨	١٧.١٦٠.٦٢٤	٤٩.٤
يقرأ ويكتب	٥.٤٧٨.٦٧٧	٣٠,٤	٣,٠١٤,٢٦٩	١٨,٠٠	٨.٤٩٢.٩٤٦	٢٤.٤
مؤهل أقل من الجامعى	٤.٦٧٢.٥٢٨	٢٦.٠٠	٢.٩٢٥.٨٨٢	١٧.٤	٧.٥٩٨.٤١٠	٢١.٨
جامعى فأعلى	١.٠٥١.٨٧٩	٥.٨	٤٦٩.٥٣٦	٢.٨	١.٥٢١.٤١٥	٤.٤
المجموع	١٨,٠٠٦.٢٥٣	١٠٠	١٦,٧٦٧,١٤٢	١٠٠	٣٤,٧٧٣,٣٩٥	١٠٠

المصدر: الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، القاهرة، تعداد ١٩٨٦ .

ولاشك أن الجدول السابق يبين لنا الحقائق التالية :

* إن عدد الأميين (١٠ سنوات فأكثر) بلغ نسبة ٣٧,٨٪ للذكور مقابل ٦١,٨٪ للإناث بمجموع ٤٩,٤٪.

* إن عدد الذين يقرأون ويكتبون بلغت النسبة للذكور ٣٠,٤٪ مقابل ١٨,٠٪ للإناث بمجموع ٢٤,٤٪ ولاشك أن الذين يقرأون ويكتبون إذا لم يتم توظيف تلك المهارة يرتدون مرة ثانية إلى الأمية وهذا ما يحدث فعلاً، فتصبح النسبة ٧٣,٨٪ ما بين أميين ويعرفون القراءة والكتابة.

* إن عدد الذين نالوا قسطا من التعليم أقل من الجامعى، أى التعليم المتوسط لم يتجاوز نسبة ٢٦,٠٠ للذكور مقابل ١٧,٤٪ للإناث بمجموع ٢١,٨٪ .

* إن الذين نالوا قسطا من التعليم العالى وما فوقه بلغت النسبة ٥,٨٪ للذكور مقابل ٢.٨٪ للإناث بمجموع ٤,٤٪ ولاشك أن تلك النسبة متدنية للغاية ولم تزدد خلال عقد الثمانينيات.

* لو أضفنا إلى نسبة ٤٩.٤٪ للأميين ذكور وإناث و٢٤,٤٪ للذين يقرأون ويكتبون نسبة التسرب من المرحل الأولى التعليم الابتدائى والإعدادى مرحلة التعليم الأساسى والتى تبلغ قرابة ٢٠-٢٥٪ لأصبحت الصورة أوضح ولعبرت عن ازدياد أعداد الأميين المطلقة والمتسربين والذين يرتدون مرة ثانية للأمية.

وحسب آخر إحصائيات الوزارة والصادرة فى عام ١٩٩٢ فى وثيقة (مبارك والتعليم نظرة إلى المستقبل) تخبرنا الإحصائيات أن نسبة الاستيعاب لم تتجاوز ٧٠٪ وأن هناك ٣٠٪ ينضمون إلى جيش الأمية سنويًا وبذلك فإن عدم الاتساق والحركة يدفعان النظام التعليمى إلى تغذية الأمية من المنبع بعدم الاستيعاب الكامل فى التعليم الابتدائى، وذلك على الرغم من أن الوزارة قد طبقت تجربة التعليم الأساسى - دون مشورة الخبراء ورجال التربية غير الرسميين - بهدف الخروج من مأزق عدم الاستيعاب الكامل للأطفال الذين هم فى سن الإلزام.

إن تعميم التعليم الابتدائى على كل الأطفال فى سن الإلزام وتوفير مكان لهم بالمدرسة هو أحد السبل لسد منابع الأمية منذ البواكير الأولى لها، وأن عجز النظام التعليمى الحالى والذى يكرس تخلف الذهنية والتبعية ومحاكاته للنموذج الغربى للتعليم المستوحى أصلاً منه لدليل على أن الجهود التى سوف تبذل وتبذل فعلاً لن تتوصل بأى حال من الأحوال إلى القضاء على الأمية فى مصر، وذلك لأن الدولة - النظام السياسى - تنظر إلى جهود محو الأمية على اعتبار أنها عمل إدارى بيروقراطى ولا ينظر إلى المشكلة على اعتبار أنها أحد معوقات



التنمية الشاملة المنشودة. وعلى اعتبار أيضًا أنها مشكلة قومية ووطنية تدل على مدى فاعلية النظام السياسى وتوجهاته السياسية نحو الجماهير الشعبية صاحبة المصلحة الحقيقية فى تقدم المجتمع.

وفى الوثيقة سالفة الذكر، والتى تؤكد على صحة ما نقول: لازالت الجهود التى تبذل فى محو الأمية محدودة تمامًا، بل وتبنى على فرضيات غير صحيحة، وبمراجعة الإحصائيات الرسمية السابقة نجد أن نسبة الاستيعاب المعلنة فى التعليم الأساسى ٩٧٪ ، مع أن نسبة الاستيعاب الحقيقية بناء على بيانات واقعية لا تتعدى من ٧٠ إلى ٨٠٪ مع كثير من التفاؤل، ويعنى هذا أن الهدر يصل إلى ما بين ٢٠ و٣٠٪ سنويًا من أعداد هائلة من الأطفال[١٩].

ومشكلة نقص الاستيعاب ومشكلة التسرب لهما جذورهما الاقتصادية، وواضح جدًا أن ما يقرب من نصف مليون طفل فى سن التعليم الإلزامى ينضمون إلى سوق العمل سنويًا، نظرًا لكونهم مصدر رزق لذويهم بما يحصلون عليه من عائد اقتصادى لأنفسهم ولأسرهم، وهى مشكلة يجب أن نتصدى لها بالحلول الواقعية المستنيرة الواعية لطبيعة المشاكل وأبعادها فالوعظ والإرشاد والطرق التقليدية لن تجدى، وإنما علينا أن نبدأ بمواجهة الواقع بصراحة وأمانة وموضوعية.

ووفقًا لإحصاء عام ١٩٨٦، تبلغ نسبة الأمية بين السكان ٤٩٪ وتبلغ هذه النسبة ٢٧٪ بين الذكور و٦٣٪ بين الإناث، مع الأخذ فى الاعتبار أن النسبة العامة لأمية الإناث الملتحقات بالمدارس، لا تعكس الفرق الواضح والفجوة الواسعة بين الريف والحضر فى هذا المجال، والجدول التالى يوضح ذلك بجلاء.

جدول (٥)

الحالة التعليمية للإناث فى الريف

مقارنة بإناث الحضر (١٠ سنوات فأكثر) لعام ١٩٨٦[٢٠]

الحالة التعليمية / السكان	أميات	يقرأن ويكتبن	مؤهل أقل من جامعى	مؤهل جامعى فاعلى	إجمالى النسبة المئوية
حضر	٤٤,٤٪	٢٢,١٪	٢٨,١٪	٥,٤٪	١٠٠٪
ريف	٧٦,٥٪	١٤,٦٪	٨,٣٪	٠,٦٪	١٠٠٪

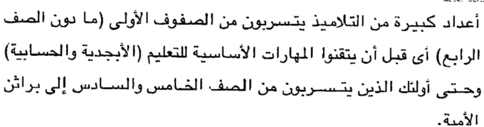
ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الأميات فى الريف من إجمالى الإناث تكاد تبلغ ضعف النسبة فى الحضر، فى حين أن الحاصلات على درجات جامعية لا تصل إلا إلى حوالى ٠,٦٪ من الريفيات، ويقابلها حوالى ٥,٤٪ من إناث الحضر، بل إن البيانات تؤكد أن أكثر من ثلاثة أرباع الإناث فى الريف أميات لا يقرأن ولا يكتبن، فإذا أضيف إلى هؤلاء نسبة اللاتى يتسربن من المدرسة، فإن الصورة تزداد قتامة بالنسبة لوضع المرأة التعليمى فى الريف، وتستوجب عملاً هائلاً وسريعًا لمحو وصمة عار أمية الإناث فى الريف. وبلغت نسبة الأمية عام ١٩٩٢ (٥سنوات فأكثر) ٥٠٪ إجمالى وبلغت بين الإناث ٦٢٪ وبلغت النسبة للفئة العمرية (١٥ سنة فأكثر) بالآلاف لذات العام حوالى ١٦٨٥٨,٠ وبلغت نسبة المتعطلون (٦ سنوات فأكثر بالآلاف إجمالى ١٨٠٢,٠ وبين الإناث حوالى ٨٤٥,٠ ألف. ولاشك أن بيانات التسعينيات لا تقدم تطورًا ملحوظًا فى مجال محو الأمية.

وإذا كانت مشكلة الأمية تعد من أهم عقبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وهى مظهر من مظاهر التخلف التربوى فى كثير من الدول النامية، حيث ترتفع معدلات الأمية فى هذه المجتمعات، بينما تقل كثيرًا إن لم تنعدم تمامًا فى المجتمعات المتقدمة صناعيًا، وتشير بعض الإحصاءات إلى أن ٦٠٪ من حجم القوى العاملة فى الوطن العربى من الأميين، ونظرًا لتفشى الأمية بين الإناث بصورة متضاعفة عن الذكور كما سبق أن أشرنا، فإننا نجد أن حجم مشاركة المرأة فى القوى العاملة فى الوطن العربى لا تتعدى ٥٪ من حجم القوى العاملة كلها.

وستظل هذه المشكلة قائمة، طالما نظر إليها النظام السياسى تلك النظرة البيروقراطية ولا يتعامل معها بوصفها أحد أهم المعايير التى تبرهن على صدقه وإنحيازه نحو الفقراء والكادحين، وستظل أيضًا طالما ظل الخلل البنيوى قائمًا فى بنية النظام التعليمى والذى يتجسد فى الأسباب التالية[٢١]:

١- عدم قدرة النظام التعليمى على استيعاب جميع من هم فى سن الإلزام وذلك بسبب قلة نصيب التعليم من إجمالى الدخل القومى، حيث لم يتجاوز ٣٪ حسب آخر إحصاءات العام ١٩٩٠ . وهى نسبة تعادل ٩,٨٪ من الموازنة العامة، ارتفعت إلى حوالى ١٣,٨٪ عام ١٩٩٤/٩٣، ويعبر ذلك عن وضع نسبى أفضل بالمقارنة مع نفس الدول التى تمر بنفس مرحلة التنمية، كما تزايدت الموارد المخصصة من الميزانية للتعليم قبل الجامعى من نمو ٢,٢٩٦ مليار جنيه عام ١٩٩١/٩٠ إلى ٦,٧٧٣ مليار جنيه عام ١٩٩٦/٩٥ بنسبة زيادة قدرها ١٩٤٪.

٢- ارتفاع معدلات الفاقد التعليمى وضعف الكفاءة الداخلية لنظام التعليم نتيجة لظاهرتى الرسوب والتسرب وبخاصة فى التعليم الابتدائى. ومن المعروف أن



أعداد كبيرة من التلاميذ يتسربون من الصفوف الأولى (ما دون الصف الرابع) أى قبل أن يتقنوا المهارات الأساسية للتعليم (الأبجدية والحسابية) وحتى أولئك الذين يتسربون من الصف الخامس والسادس إلى براثن الأمية.

٣- تفاوت المستويات الاقتصادية والاجتماعية بين الريف والحضر وعدم تكافؤ توزيع الخدمات التعليمية بينهما، وعدم وجود خريطة تربوية تضمن عدالة توزيع الخدمات التعليمية زاد من حجم مشكلة الأمية فى المناطق الريفية والنائية، وبين الإناث أكثر منها بين الذكور.

٤- ضعف وإخفاق حملات وجهود محو الأمية فى الماضى بسبب سوء التخطيط وضعف التمويل، وعدم المشاركة الشعبية والرسمية، وعدم ربط البرامج الدراسية بحاجات الدارس واهتماماته وعمله إلى جانب قصر مفهوم الأمية على الأمية الإبجدية دون سواها.

سابعًا - الفهم الصحيح لمحو الأمية والتنمية الشاملة :

إن مشكلة الأمية فى كل أبعادها، لم تعد مشكلة تعليمية أو تربوية فقط، بل هى فى الأساس مشكلة حضارية - وذلك يستتبع منا تحرير مفهوم الأمية من إطاره الضيق المقصور على تعليم القراءة والكتابة والحساب ومن اعتباره أيضًا نشاطًا تربويًا وتعليميًا من الدرجة الدنيا ليستوعب الأبعاد الحضارية والاجتماعية المنبثقة عنها، وبحيث يصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب ليس هدفًا فى حد ذاته، بقدر ما يجب أن يكون وسيلة لبلوغ غايات أهم. ومن هنا ينبغى توظيف تلك المهارات المكتسبة فى سياق التقدم لتحقيق المشاركة الإيجابية فى بناء المجتمع، والقيام بالمسئوليات التى تقتضيها المواطنة الصالحة ومن أهمها المشاركة فى القرار السياسى وصياغته، والمشاركة

الديمقراطيه فى القضايا الملحة والمطروحة على ساحة العمل الوطني، والنظر إلى الأمى باعتباره مواطناً ذو أهلية كاملة وله حق إبداء الرأى فى كل القضايا التى تمس حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

إن النظر إلى محو الأمية بغير ذلك لهو لغط لن يفيد كثيراً فى تقدم المجتمع، وتحقيق أفضل النتائج فى «تنمية شاملة» تستهدف تحقيق تغيير حقيقى ومخطط فى العلاقات الاقتصادية القائمة، وفى القاعدة الاقتصادية والبنى الفوقية، فى هيكل الاقتصاد الوطنى المشوه، وفى التركيب الطبقى فى المجتمع، كما تستهدف إقامة بناء وطنى متوازن وديناميكى متطور باستمرار ، وتعتمد على الإمكانيات والقدرات الفعلية والكامنة فى الاقتصاد والمجتمع وتفيد من العلاقات الاقتصادية الدولية إلى أقصى حد ممكن وتستند إلى دور الدولة القيادى وقطاعها الاقتصادى المهيمن على العملية الاقتصادية وإلى المشاركة الديمقراطية للجماهير الشعبية الواسعة فى عملية التغيير المنشودة. وتعتبر هذه التنمية الشاملة الوعاء الذى يحتوى بوضوح ويجسد بدقة كبيرة مضمون السياسة الاقتصادية والاجتماعية للدولة والأهداف السياسية التى تسعى إلى تحقيقها عبر تلك الخطط الاقتصادية، والتى تعتبر تجسيداً مباشراً لطبيعة السلطة السياسية» [٢٢].

إن ذلك الفهم الصحيح لمحو الأمية وتعليم الكبار والتنمية الشاملة المستهدفة، سوف يضع مسئوليات جديدة على النظام السياسى وفاعليته وعلى الجماهير الشعبية أيضاً، ولكن نظراً لأن النظام السياسى – رغم تعدد الأحزاب الشكلى – يملك إصدار القوانين والتشريعات فى أقل زمن ممكن وكافة الوسائل المادية – فإن الجماهير مطالبة بالمبادرة بالخروج من العزلة – المفروضة عليها من قبل النظام السياسى – إلى الحركة الواعية والنشطة فى مجال العمل العام والعمل الديمقراطى لكى تشارك حقيقة فى صياغة الفهم الجيد للمشكلة وتدبير الوسائل

والأدوات التى عن طريقها تستطيع أن تحقق الغايات المرجوة من خلال حركة شعبية واعية مهتدية بطبيعتها الوطنية ومسترشدة بها.

ثامناً - ضرورة تلبية حاجات الأميين :

يتطلب الفهم السابق محو الأمية حشد كل الطاقات الجماهيرية المتاحة وتوفير كل الإمكانات المادية والعلمية اللازمة لها، وفتح الباب على مصراعيه أمام التنظيمات الجماهيرية لتقديم الإسهامات الفعلية الممكنة، وتشجيع الجهود الذاتية والتطوعية فى مواجهة شاملة لمناشط الحياة ، أملاً فى تحديث وتطوير المجتمع، وما يشتمل عليه باعتبار أن تحديث المجتمع هو الذى سيدفع بالأميين إلى التحرر من آثار أميتهم، وعلى أساس أن الأمية فى طبيعتها إفراز طبيعى للحياة المتخلفة فى المجتمع.

ولا شك أن المبادرات الشعبية من قبل التنظيمات الجماهيرية التى تتمثل فى النقابات العمالية والمهنية والجمعيات الاجتماعية والثقافية والنسائية وتنظيمات الشباب واتحادات الطلاب - إلى جانب الأحزاب السياسية القائمة «الوطنى - التجمع - العمل - الوفد - الأحرار ....الخ» ما تزال ضعيفة فى حاجة إلى دعم وتشجيع . أن هذه القوى الاجتماعية ينبغى أن يكون لها إسهام واضح وفعال فى الجهد المبذول، وأن تدرس على المستوى القومى وعلى المستوى المحلى وسائل إجتذاب هذه القوى للعمل، وذلك بإتاحة أكبر قدر من المرونة والحركة لعملها وتخليصها من القيود البيروقراطية المفروضة عليها.

فعلى الرغم من أهمية القرار السياسى وفاعليته فى الحملات القومية لمحو الأمية، حتى لو صدرت من القمة وأعلى المستويات إلا أنه لا يكفى ولن تكون له جدوى اجتماعية ومردود إيجابى إذا لم يتفاعل مع الإرادة الشعبية وتتبناه المنظمات الجماهيرية والمهنية والأحزاب السياسية وكافة مؤسسات المجتمع المدنى

وعلى رأسها الجمعيات الأهلية، وذلك يستلزم أن يصدر القرار السياسى من تلك الهيئات والأحزاب السياسية ويعبر عن إرادتها وطموحاتها، وذلك لأن القرار السياسى عندما يترجم إلى خطة عمل يجب أن يلاقى استجابة من الأجهزة التنفيذية المسئولة عن وضع استراتيجية محو الأمية وتعليم الكبار موضع التنفيذ، كما أنه يجب أن يلاقى استجابة وقبولاً من الجماهير صاحبة المصلحة فى هذا القرار أو ذاك وخاصة من الأميين منهم.

أن تحول القرار السياسى إلى حركة جماهيرية وعمل تنموى يتطلب توفير المناخ الديمقراطى الذى يحمى الأميين ويدفعهم بل ويحاصرهم للالتحاق بمراكز محو الأمية، ويجب أن تكون الثقة متبادلة بين القيادات السياسية والجماهيرية من حيث الإخلاص وحسن النوايا، مما يؤدى إلى التعاون والتنسيق والتكامل فى الجهود لوضع القرار السياسى موضع التنفيذ والتطبيق العملي.

تاسعاً - ما العمل؟ المدارس الشعبية - صيغة قديمة :

فى ضوء ما سبق يمكن أن نقترح تصوراً مبسطاً لمحو الأمية وتعليم الكبار فى مصر فى ضوء الامكانات المادية والبشرية، وكذلك فى ضوء الفهم السابق لمحو الأمية وللتنمية الشاملة، انطلاقاً من المفهوم السابق لمحو الأمية ، المتعلق بموضوع إثارة الحوار والجدل بين المعلم والأمي، وأن يكون المعلم من نفس بيئة الأمى حتى لا يحدث نوع من الاستعلاء من قبل المعلم ، وذلك من خلال برنامج مبسط يوضع «مع» الأمى وليس «لـ» الأمى لا يعتمد فقط على القراءة والكتابة والحساب. ولكنه يرتبط بالمشكلات القائمة والمعاشة للأمى ومناقشاتها معه، وإثارة الحوار والجدل حولها، وذلك سوف يرقى من وعيه وشعوره بالانتماء لوطنه وأهمية محو أميته ليس للكسب المادى الذى يعود عليه، بل لفائدة أكبر وأعم تعود على المجتمع ككل، فنحن نملك ١٢ جامعة والمئات من الكليات الجامعية والمعاهد



العليا المنتشرة على ربوع القطر، وكذلك نملك أكثر ٢٥ كلية للتربية على مستوى الجمهورية من العريش لأسوان للإسكندرية ويمكن أن تقوم كليات التربية والكليات والمعاهد الأخرى بما يلي:

١- كليات التربية والمناط بها إعداد المعلم للمراحل التعليمية المختلفة يمكن أن تضيف إلى مناهجها مقرر «محو الأمية وتعليم الكبار» وتدرس للطلاب بها على أن يركز على أهمية محو الأمية وتعليم الكبار كما سبق وأوضحنا. وكذلك تعد معلم محو الأمية وتعليم الكبار الإعداد المهنى والتربوى والثقافى الذى يحقق الهدف النهائى من محو الأمية وتعليم الكبار.

٢- أن يقوم طلاب كليات التربية - أثناء الدراسة والعطلات - بالعمل فى مدارس الشعب - المدارس الشعبية - التى يجب أن تفتح فى المحافظات والمراكز والقرى والكفور والنجوع مستخدمين كافة الأبنية الحكومية وغير الحكومية من مستشفيات ومدارس ومساجد وأندية رياضية ومجالس محلية وغيرها، على أن يكون ذلك ضمن خطة تدريب طلاب كليات التربية أثناء السنوات النهائية ، وأن تكون مادة دراسية مستقلة تقاس بالنتائج المحققة منها ويتم تقويم الطلاب فى ضوء النتائج ، وذلك بالإضافة إلى مقرر التربية العملية التى يقوم بها طلاب كليات التربية وتمارس بشكل روتينى ولا يحقق الطلاب من دراستها نفعاً. على أن تكون هناك حرية للحركة، حيث يقوم الطالب بالعمل فى المدارس بقريته أو محافظته، وأن تتم متابعة دورية لذلك من قبل أساتذة كليات التربية والخبراء المشتغلين فى هذا المجال.

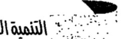
٣- أن يقوم خريجو الجامعات والمعاهد عموماً، والذين ينتظرون العمل أو يسعون إليه ولايجدونه لسنوات عديدة، ثم يعينون فى أعمالاً لا تمت إلى تخصصاتهم وأنوا ع دراستهم بصلة - بالعمل فى المدارس الشعبية كل فى محافظته -

وأن يكون ذلك بديلاً عن ما يسمى «بالخدمة العامة» والتى أثبتت فشلها، ومازالت الشئون الاجتماعية متمسكة بها - كأداة لشغل وقت الفراغ للخريجين إلى أن يرزقوا بأحد الوظائف.

٤- أن تقوم المصانع والوحدات الإنتاجية المختلفة بفتح المدارس الشعبية وأن يوفد المعلمون للتدريب فى كليات التربية أو يقوم طلاب كليات التربية والكليات والمعاهد العليا الأخرى بالتدريس فى هذه الوحدات الإنتاجية ، وكذلك يمكن أن يساعد فى هذا العمل الوطنى المتطوعين من الهيئات والمنظمات والأحزاب السياسية والمعلمين والمحالين على المعاش ولا يجدون عملاً كريماً يمكن أن يساعدهم على قضاء بقية عمرهم كمواطنين ذوى نفع وفائدة للمجتمع.

٥- أن تقوم كل مدرسة شعبية بتقويم تجربتها ذاتياً كل سنة أو كل ستة أشهر، وأن يقتصر دور الجهاز الأعلى لمحو الأمية وتعليم الكبار ودور كليات التربية على تقديم المعونات المادية والخبرة الفنية - على أن توكل المسئولية كاملة للعاملين بالمدرسة الشعبية بالتقويم من خلال سير العمل والتقدم فيه، وأن تقدم هذه المدارس المقترحات والتوصيات التى تراها ضرورية لتقدم العمل بها ، مع ضرورة أن يشارك الأمى بأى مستوى فى إبداء الرأى وطرح البدائل وغيرها من الأمور التى تظهر أثناء التنفيذ.

٦- أن يكثف البرنامج خلال العطلات السنوية والصيفية، نظراً لوجود طاقات شبابية لا تجد ما تشغل به فراغها سوى مسلسلات التليفزيون وهوس كرة القدم وغيرها من الأمور التى يجب ألا تتصدر أولويات العمل الوطنى فى تلك المرحلة.



٧- ضـرورة أن يشـعـر الأمـيـون أنهم أصـحـاب حق فى التـعليم، وأن يشـعـروا بأدميتهم بمشاركتهم الفعلية فى هذا العمل، كما يمكن الاستعانة بعد فترة بالأميين الذين محيت أميتهم وأصبحوا قادرين على محو أمية غيرهم وشيئاً فشيئاً يصبح محو الأمية عملاً خالصاً للأميين أنفسهم وفق حاجاتهم وذلك سوف يساعد دون أن يرتد المواطنون الذين تجاوزوا مرحلة الأمية بالعودة إليها لعدم ممارستهم شيئاً نافعاً بعد التجربة.

٨- التوسع فى مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع فى الكفور والمناطق النائية حيث تستطيع تلك الصيغ أن تقدم عملاً للذين تسربوا من التعليم أو لم يلحقوا به أصلا، ولاتقتصر تلك المدارس على الإناث فقط، وأن ترتبط بحاجات البيئة المحلية وذلك وفق خطة من الصندوق الاجتماعى للتنمية والمعونات الخارجية التى تقدم فى هذا السبيل، أن صيغة مدرسة الفصل الواحد وكذا مدرسة المجتمع تحقق أهدافًا كبيرة فى محو الأمية وتعليم الكبار ويمكن أن تشكل رافداً هاماً من خلال ربط التعليم بالبيئة المحلية وتعبئة كل الجهود الرسمية والشعبية و الدولية فى حملة قومية خلال زمن محدد يمكن خلاله التخلص من تلك الآفة.

٩- علينا أن نضع تجارب الشعوب الأخرى نصب أعيننا، مثل الصين وكوبا وكوريا وفيتنام وأمريكا اللاتينية فما يتم فى أمريكا اللاتينية الآن بجهود المفكر والمربى وفيلسوف التربية البرازيلى «باولو فريري» نحو تعليم الكبار «ثقافة الصمت» أو ثقافة الجماهير المضطهدة - حيث توصل من خلال معايشته للجماهير الأمية إلى منهج جديد فى التعامل معها أسماه **«التربية الحوارية أو تربية طرح الأسئلة»** ويرى فيه «باولو فريري» أن الإنسان لابد

أن يعتمد على بعدى الفكر والعمل معاً ليكون مؤهلاً للقيام بعملية «تحول العالم».

ويؤكد على ذلك من خلال الحوار الذى يتطلب تفكيراً ناقداً، والذى هو جدير بتوليد المزيد من الفكر الناقد، ويعطي للحوار أهمية بالغة فى محتوى تعليم الأميين ، ويقرر «باولو فريري» أن الطريقة البنكية لدى الأميين ، تحول دون آية بوادر للتحرير وتشيع لدى الأميين مشاعر الاستخذاء والخوف حتى من الحرية نفسها، ويؤكد «باولو فريري» أن هذه التربية الحوارية تتم مع الأميين وليس لهم وتتم فى المصانع والمزارع والأحياء الشعبية تتم أينما وجد الأميون[٢٣]. ولا شك أن مثل هذه التجارب يجب أن تدرس وتفهم قبل البدء فى المشروع القومى لمحو الأمية وتعليم الكبار.

١٠- ولا شك أن كل ما سبق طرحه رهن بتغييرات جوهرية فى البنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع المصري، وتقليل حدة التناقض الطبقى السائد الآن فى المجتمع المصرى ، وطرح خطة قومية للتنمية الشاملة وفق المفهوم السابق، وكذلك يستلزم ذلك- ضمن ما يستلزم - نمطاً جديداً من القيم ، يعبر عن أهمية الجهد الإنسانى والعمل اليدوى المنتج ويطيح بتلك القيم المتهرئة المنتشرة الآن فى المجتمع المصرى والتى تعمل على تفككه وليس توحده وتجانسه، ذلك يستلزم أيضاً جهازاً إعلامياً يؤمن القائمون عليه بكل ذلك لأن ما يتم الآن هو الاعتماد على تغيير نمط القيم من خلال بلاغات رسمية فى وسائل الإعلام أو ملصقات مثل «انظر حولك» وخلفك، ولن يؤدى ذلك إلا إلى مزيد من السلبية واللامبالاة، التى يعيش فيها المجتمع المصرى بتلك الوسائل المزيفة للوعى والمحبطة لهم، وسوف تتوقف

كل هذه الأمور على درجة وفاعلية النظام السياسى وفاعلية القوى السياسية والاجتماعية فى المجتمع.

إن مؤسسات مايسمى بالمجتمع المدنى من جمعيات وهيئات ومنظمات أهلية وتطوعية والتى تتلقى الملايين من الدولارات تمويلا لمشروعاتها ، يمكن أن تلعب دوراً حيويا فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار لو تم وضع استراتيجية وخطط تلتزم بها تلك المؤسسات وأن تُعَبأ الجهود الرسمية والشعبية والأهلية وتحديد عقد معين للانتهاء من تلك المشكلة الوطنية التى تعوق مسيرة تقدم مجتمعنا.

الهوامش والمصادر

١- لى ثان كوي، « مكافحة الأمية »، **(رسالة اليونسكو، العدد ٦٤، مايو ١٩٨٣)**، ص١٠-١٢.

٢- عبدون نور، « محو الأمية بين الكبار »، **(مستقبل التربية، العدد الثاني، ١٩٨٢)**، ص٣٢.

٣- المرجع السابق، ص٣٤.

٤- المرجع السابق، ص٣٤.

٥- لى ثان كوي، مرجع سابق، ص١١.

٦- فيرناندو كاد ينال وفاليرى ميللر، « نيكارجوا، محو الأمية وثورة »، **(مستقبل التربية، العدد الثاني، ١٩٨٢)**، ص٨٧.

٧- باولو فريري، **تعليم المقهورين**، ترجمة يوسف نور عوض، (بيروت، دار القلم، ١٩٨٠) ص٣٣-٣٦.

٨- المرجع السابق، ص٥٢.

٩- أمير نصر، **فلسفة تعليم الكبار عند «باولو فريري»** (القاهرة، المركز القبطى للدراسات الاجتماعية، ١٩٩٤) ص ص ٢٤ - ٢٥.

١٠- المرجع السابق، ص ص ٢٥ - ٢٦.

١١- باولو فريري، تعليم المقهورين، مرجع سابق ص ٦٠.

١٢- المجالس القومية المتخصصة، **محو الأمية وتعليم الكبار**، (القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨٠)، ص١٧.

١٣- ضياء الدين زاهر، **تعليم الكبار منظور استراتيجي** (القاهرة، دار سعاد الصباح، ١٩٩٣)، ص ص ٣٢ - ٣٥.

١٤- الأمم المتحدة، **تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٢**، ص ص١٣٢ - ٣١٥.

١٥- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، **النتائج الأولية للتعداد العام للسكان**، (القاهرة، يناير ١٩٧٨)، ص٢٦.

١٦- حامد عمار، **مقالات فى التنمية البشرية**، (القاهرة، الدار العربية للكتاب، ١٩٩٨)، ص ١٠٩.

١٧- معهد التخطيط القومي، **تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥ و ١٩٩٦** (القاهرة، معهد التخطيط، ١٩٩٨)، ص ١٤٤.

١٨- محمود الكردي، **التخلف ومشكلات المجتمع المصري**، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩)، ص٢٠٨.

١٩- وزارة التربية والتعليم ، **مبارك والتعليم - نظرة إلى المستقبل** - (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٢)، ص٨٧.

٢٠- المرجع السابق، ص٨٨.

٢١- وزارة التربية والتعليم، **الحملة القومية لمحو الأمية وتعليم الكبار** (المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية، ١٩٩١)، ص ص ١٠-١١.

٢٢- شبل بدران، الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم المصري، ١٩٥٢-١٩٦٧، **(رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة طنطا، ١٩٨٢)** ص٨.

23- Paulo Freier, **Pedagogy of the oppressed**. (N. Y. Continum 1982,) pp. 75-80.





التدريب على محو الأمية والتعليم الشعبى من أجل التنمية (*)

مقدمة :

إن محاولة طرح الفكر التربوى النقدى بكل أشكاله وكافة فصائله فى ثوب يسمح لنا بالتفاعل معه تحليلاً وفحصاً ونقداً، ويتيح فرص دراسة الأبعاد التربوية للاستغلال الاجتماعى الطبقى فى المجتمع الرأسمالى. والأهم من ذلك، يساعد على الإحاطة بكيفية مواجهة القوى الاكاديمية الراديكالية فى مثل هذا النوع من المجتمعات للواقع التربوى.

وباعتبار اندماج مجتمعاتنا اجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا مع المجتمع الرأسمالى العالمى، يبقى أن مثل هذا الطرح للواقع التربوى الرأسمالى من جهة، وللفكر النقدى الغربى من جهة أخرى، يساهم ولاشك فى تطوير فهمنا لواقعنا التربوى الطبقى «المغترب» بواسطة ماتزودنا به من مفاهيم وأدوات تفسيرية مشتقة من التحليل النقدى للتربية فى دول المركز. وبذلك تتزايد امكانيات «انتاجنا» لفكر تربوى مستقل يتناول بالدراسة النقدية الواقع التربوى فى مجتمعات الهامش.

(*) SAMIR AMIN, Literacy Training and Mass Education for Development, Document Presented at the International Symposium for Literacyperspolis, IRAN 3 To 8 September 1975.

(**) ترجمة د. كمال نجيب. أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية. جامعة الاسكندرية.



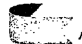
كما أن أعادة فحص الواقع التربوى المصرى (والعربى)، تاريخه ومشكلاته وتحيزاته الاجتماعية فى إطار وجهة نظر مفادها ضرورة أن يسبق تحرير المجتمع أية محاولات لتحرير التربية، ولزوم تقدم تحرير التربية أية مساعى لتحرير الإنسان.

إن طرح قضية التبعية والمعونات الأجنبية لمصر، والتناول النقدى لكلٍ من اتجاه أصحاب مدرسة الاقتصاد السياسى فى تحليل التربية، وعلى وجه الخصوص نظرية المفكرين الأمريكيين «صموئيل بولز»، و «هربرت جنتز»، وكذا أصحاب مدرسة رأس المال الثقافى خصوصاً «بيير بوردو»، و «جين كلود باسيرون».

وترتبط ورقة سمير أمين عن **«التدريب على محو الأمية والتعليم الشعبى من أجل التنمية»** التى حرصنا على ترجمتها - فى تصرف طفيف لبعض التعبيرات دون اخلال بالمعنى الذى يقصده المؤلف - بهذا البرنامج ارتباطا وثيقا. فهى تناقش قضية تخلف الأنظمة التعليمية فى بلدان العالم الثالث، من حيث قدرتها على إعادة إنتاج الظروف الاجتماعية، أى خلق الشروط الأيديولوجية والاقتصادية الملائمة للتقدم فى الطريق الرأسمالى.

ويطرح المؤلف أفكاره فى هذا الموضوع من خلال تحليلاته المعروفة والتى تمثل أحد اتجاهات نظرية التبعية. لذا نجده ينظر أيضا فى الدور الذى تلعبه التربية فى توالد الظروف الاجتماعية فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة لكى يدلل على استحالة امكان قيام التربية بدور مشابه فى بلدان العالم التابع.

لقد بات من المؤكد فى ضوء أدبيات النظرية النقدية على اختلاف اتجاهاتها أن الهدف الواقعى للتربية - بما فيها برامج محو الأمية وتعليم الكبار يجب أن ينصب على تحرير الإنسان من أغلال الجهل وقيود التبعية. ويعنى ذلك مساعدة المواطنين على تنمية قدراتهم ومهاراتهم للتعبير عن وجهة نظرهم فى نوع التنمية



الذى يبتغونه، ومعاونتهم على وضوح الفكر واستخدام المنطق فى تحليل وفحص البدائل الممكنة للسلوك والعمل، والإسهام فى زيادة قدرتهم على الاختيار بين هذه البدائل فى ضوء أهدافهم، وتسليحهم بالعزيمة الكافية لترجمة قراراتهم إلى واقع ينبض بالحياة.

وإذا كان على برامج محو الأمية وتعليم الكبار بوجه خاص، والتربية بوجه عام أن تسهم فى التنمية الاجتماعية، فيجب أن تصبح جزءا من الحياة تتكامل معها ولاتنعزل عنها. وكما يذكر «جوليوس نيريرى» فان: « **الوظيفة الأولى لتعلم الكبار تتمثل فى تفجير الرغبة فى التغيير وادراك امكانيته . لأن الاعتقاد بأن الفقر أو المعاناة يمثل « ارادة الله » . وأن مهمة الإنسان الوحيدة الركون والتحمل ، يعبر عن أحد الأفكار الأساسية لأعداء الحرية . لذا وجب اقتران عدم الاقتناع بالظروف الراهنة ، بالإيمان بامكانية تغييرها ، وإلا فهو مجرد اقتناع هدام . يجب مساعدة البشر الذين يعيشون فى فقر أو مرض فى ظل استبداد أو استغلال ، على ادراك أنهم يعيشون حياة بائسة ، وأنهم قادرون ، بواسطة نشاطهم الفردى أو الجماعى على تغييرها** » .

لن أعالج فى هذه الورقة الأبعاد البيداجوجية والفنية لقضية محو الأمية لأننى لست خبيراً فى الأمور البيداجوجية وكذا أقل خبرة بقضايا محو الأمية. سأركز على قضية أكثر عمومية تتعلق بما يهدف له التدريب على محو الأمية والتعليم الشعبى من نمط التنمية.

وأود أن أبدا بطرح أربع ملاحظات عامة متتالية:

١ـ ماالدور الذى تلعبه التربية (بالمعنى الواسع للكلمة) فى عملية إعادة الانتاج الاجتماعى؟



٢ ـ وعلى وجه الخصوص، ماالوظائف والأشكال الملائمة التى مارستها التربية فى إعادة إنتاج مايسمى بالمجتمعات التقليدية، أى المجتمعات قبل الرأسمالية؟

٣ ـ ماوظيفة التربية فى إعادة إنتاج النظام الرأسمالى؟

٤ ـ ماأنواع التناقضات التى تميز العالم المعاصر الآن فى هذا الخصوص، فى كلا من المركز المتقدم والهامش المتخلف؟

(١) وظيفة التربية فى إعادة إنتاج الظروف الاجتماعية :

تشير عبارة «**إعادة إنتاج الظروف الاجتماعية**». إلى كافة الآليات التى تساهم فى إعادة تكوين الظروف الفيزيقية والاجتماعية والسياسية والايديولوجية، التى تميز أداء دولة بعينها لوظيفتها. وليس من الضرورى أن تتصف هذه الدولة بالجمود، بل يمكن أن تشكل مايعرف بالدولة المتطورة، وهى بذلك دولة ديناميية تنخرط فى عملية تحول كيفى، كما هو الحال فى «البلدان النامية».

وحين نتحدث عن إعادة إنتاج الظروف الاجتماعية، ومن ثم اعادة تكوين شروط أداء المجتمع لوظيفته من مرحلة لأخرى، يتجه فكرنا، بصورة رئيسية إلى قضية توالد قوى الانتاج، أى إعادة تكوين مخزون سلع رأس المال والاستثمار اللازم لضمان استمرار عملية الانتاج. ومن الواضح، أن هذه العملية ليست بالضرورة عملية جامدة لضمان معاودة تكوين شروط، الانتاج الأولية فحسب، بل تقدم دينامى يقود الى توسيع بنيته.

وبلغة علم الاقتصاد، فنحن نميز بين استثمار مرتبط بسداد ديون الجهاز الإنتاجى واستمراره، وبين الاستثمار الخالص الذى يعمل على زيادة طاقة الإنتاج، وثمة نماذج اقتصادية متنوعة، أولها من النمط الذى استحدثه ماركس فى كتابه الثانى من «رأس المال»، والذى وضعه فى منتصف القرن التاسع عشر،

يصف فيه شروط التوازن الاستاتيكى أو الدينامى التى تتيح اعادة انتاج قوى الانتاج. ثم ظهرت تكنيكات تحليل المدخلات والمخرجات فيما بعد، فساعدت على تطوير تلك النماذج، وتحديد شروط توالد هذه القوى بشكل أكثر دقة، فى ضوء تراكم وتوزيع المصادر الفنية.

ومن البديهى أن إعادة الانتاج يقتضى توزيعاً ملائماً لقوى العمل على فروع النشاط الاقتصادى المتنوعة، فى إطار تناسب معين، وفى إطار كل قطاع، وفقا لتقويم دقيق لمستويات الكفاءة المتاحة وتلك وظيفة الأساليب الفنية المستخدمة فى هذه العملية.

ولقد نشأ عن تقسيم العمل بين رجال الاقتصاد والاجتماع وعلماء السياسة وغيرهم من المتخصصين، وقوع الاقتصاديين فى خطأ التعود على الاهتمام المفرط بشروط إعادة إنتاج قوى الانتاج، وبتوجيه عناية زائدة للتساؤلات الخاصة باعادة توزيع قوى العمل والنمط الأمثل له. واتجه الظن إلى أن تحقيق هذا الشرط يتم فى تلاؤم مع ذاته بواسطة النظام الذى يعمل آليا. لاسيما من خلال التدريب، بما فى ذلك بالطبع التدريب أثناء العمل. بالإضافة إلى آليات السوق ومعدلات الدفع وتنوع الأجور على أساس مستوى الكفاءة ووفقا للندرة النسبية للكفايات بما يضمن توزيعاً ملائما لقوى العمل.

ويمثل ذلك النمط من التطور نظرة جزئية للواقع، تفيد فحسب فى الكشف، بل أحيانا كما هو شائع تعمل على تغطية ظاهرة على قدر كبير من الأهمية، خاصة بإعادة إنتاج الظروف الطبقية فى المجتمع، حيث إن هذه الأساليب الفنية من حيث علاقتها بتنظيم العمالة، ليست أكثر محايدة من تقسيم العمل فى علاقته بتنظيم القوى الاجتماعية والسياسية أو الاقتصادية بوجه عام، وكما ندرك جميعًا بجلاء فهى أيضا ليست أكثر محايدة من التربية ذاتها فى علاقتها بالظروف

الطبقية. فى عبارة أخرى، فحتى النظام الديمقراطى الذى يتيح نظرياً أقصى درجة ممكنة من درجات تكافؤ الفرص فيما يتعلق بإمكانية العمل، لكافة الأفراد، ويضمن كذلك عن طريق الإمتحانات وتعميم الفرص الدراسية درجات رحبة للحراك الاجتماعى، سوف يجد رغم ذلك أن تأثيره الديمقراطى، محدود بتقسيم المجتمع إلى طبقات تتصف بعدم التكافؤ فى الثقافة والمعرفة وفيما يتلقاه الصغير من تعليم خارج الإطار الضيق للمدرسة، بواسطة الأسرة وغيرها من المؤسسات ومن خلال الخلفية الاجتماعية.

لذا يتعين علينا أن نلقى نظرة أكثر إمعانا الى دور التربية بالمعنى الواسع لها – أى بمعنى ينطوى على برامج تدريب الكبار ومحو الأمية بالاضافة إلى نقل المعرفة للكبار الذين أنهوا مراحل التعليم العام - فى إعادة إنتاج ظروف المجتمع، آى فى إعادة إنتاج قوى الإنتاج، هذه النظرة تلزمنا بالضرورة للذهاب إلى ماوراء الأبعاد الشكلية للتربية، من قبيل عدد سنوات التدريب والمحتوى التعليمى لهذه التربية ... الخ، من أجل فحص الأبعاد الضمنية الأعمق تأثيراً، مثل الأيديولوجيا المنقولة فى سياق هذه التربية والأدوار الاجتماعية التى حصل عليها الكبار نتيجة لها. فى عبارة أخرى يتعين علينا دراسة مشكلة الأمية ومشكلة تعليم الكبار والتعليم الشعبى، ومشكلات التربية بوجه عام فى ارتباطاتها الحميمة بما أؤثر أن أطلق عليه إعادة إنتاج الظروف الأيديولوجية للمجتمع.

(٢) التربية فى المجتمعات قبل الرأسمالية :

ننتقل الآن للسؤال المثار حول كيفية أداء التربية لوظيفتها فى المجتمعات قبل الرأسمالية. واذا بدأنا بأكثر الظواهر وضوحا، نلاحظ أولا، اتفاق كافة المهتمين فى اعتبار النمط التربوى السائد فى المجنمعات قبل الرأسمالية نمطاً شكلياً. فقد اهتمت الحضارات ذات اللغات المكتوبة باللغة والقواعد والدين والأخلاق. واقتصر

تعلم اللغة فيها على قلة محدودة، كما توجهت جل جهودها إلى غرس ثقافة عامة ذات نمط دينى ـ أيديولوجى فى أذهان المتعلمين.

وتشير الملاحظة الثانية إلى أن تدريب المنتجين من حيث هم كذلك، أى بوصفهم متخصصين فنيين للإنتاج، لم يكن مسئولية جهاز خدمى عام من أجهزة التربية الرسمية، بل كان يتم أثناء العمل. وعادة ماكان يحدث ذلك فى الزراعة فى إطار نقل المعرفة الأسرية، بينما ينجز فى الحرف اليدوية بواسطة أنظمة متفاوتة فى درجات تعقدها وشكليتها، من قبيل التدريب الحرفى والمزاملة المهنية وانغماس الأفراد فى العمل كأعضاء فى وحدة الإنتاج نفسها. علاوة على ذلك فإن التدريب العملى فى هذه المجتمعات، بالمعنى الشائع للمصطلح فى مجتمعاتنا المعاصرة، لم يكن يتمايز عن التدريب الدينى والفلسفى العام، وكان يضطلع بمهام البحث العلمى فئة من الأفراد دربوا أنفسهم ذاتيا دون المرور بأنظمة تدريب رسمية.

وأول مايطرأ على الذهن من تفسير لذلك الأمر، يكمن فيما طرحته فلسفة التنوير فى أوروبا خلال القرن الثامن عشر. وفقا لهذا التفسير الخطى للتاريخ، ينظر إلى حقيقة التقدم العلمى والتقنى باعتباره تقدماً تراكمياً متواصلا، كما تعد أشكال التربية التى صاغتها المجتمعات التقليدية المشار إليها، انعكاسا للضحالة العلمية والتقنية التى ميزت تلك المجتمعات. فلم يكن مستوى المعرفة العلمية والتقنية الذى تطلبته أنماط الإنتاج التى سادت هذه المجتمعات بحاجة للمدارس، وكانت الحاجة أقل للمدارس المتخصصة.

وقدمت فلسفة التنوير تفسيراً سطحياً متهافتا للتدريب الدينى الذى كان يتم الاضطلاع به بدرجة ملحوظة لصالح الطبقة الحاكمة مؤداه اعتباره انتشارات «مغتربة» للتربية أو أشكالا أقل رقيا بمقارنتها بالنماذج السائدة فى عالمنا



المعاصر. فتربيتنا المعاصرة تعد أكثر تقدما يتوارى فيها البعد الدينى بشدة ويقوى مضمونها العلمى والنقدى.

ويفتقد هذا التفسير الذى تطرحه فلسفة التنوير إلى مقوماته الأساسية. ولئن تضمن إرهاصا لحقيقة هذه الظاهرة، فهو يقلل إلى حد بعيد من قدر المعرفة انعلمية والتقنية لمجتمعات ماقبل الرأسمالية. والأهم من ذلك تغطيته للعلاقات القائمة بين هذا النمط التربوى وأشكاله من ناحية، وطبيعة أنماط الإنتاج التى سادت المجتمعات قبل الرأسمالية ومتطلباتها الايديولوجية من ناحية أخرى. وفى نفس الاتجاه لايلقى الضوء على مابين الإنتاج المادى لهذه المجتمعات وأيديولوجياتها من روابط وثيقة.

إن مايميز كافة المجتمعات التقليدية، إضافة إلى مابينها من تنوع كبير، يكمن فى كون الظاهرة الاقتصادية شديدة الشفافية، أى أن الناس فى هذه المجتمعات يدركون بوعى كامل حقيقة توزيع الإنتاج السلعى، لأن تنظيم الاقتصاد يتسم بالمباشرة حيث لايتوسطه السوق. وتبعا لذلك، كان استقطاع الطبقة الحاكمة لفائض القيمة مكشوفا وبينا. وعلى سبيل المثال. ففى النمط الإقطاعى للمجتمع الزراعى، يعمل العبد ثلاثة أيام فى زراعة أرضه وثلاثة أيام فى زراعة مخصصات سيده. وذلك الأمر مكشوف بشكل قاطع ومباشر لكلٍّ من العبد والسيد، وواضح للاثنين أن عمل العبد هو مايشكل أصل الفائض المقتطع بواسطة السيد. وهنا فظاهرة القهر سافرة ومكشوفة. مثال آخر، العبد الذى يتكفل سيده بمسئولية إطعامه فى مقابل إجمالى عمله، يعلم علم اليقين أنه ينتج أكثر مما يستهلك، وأن فائض الإنتاج هو الذى يمثل مصدر ثروة سيده.

من الواضح إذن أن إعادة إنتاج الاستغلال الاقتصادى فى تلك المجتمعات، واستمراره يقتضى بالضرورة مشاركة المجتمع كله - فى نظر الجميع عدم

التكافؤ فى المكانات الاجتماعية. واتخذ هذا الطبقات الحاكمة والمحكومة - فى فلسفة أيديولوجية - مفردة، تبرر التبرير الأيديولوجى أشكال متعددة بحسب الأنظمة التقليدية نفسها، وحين تفحص فى علاقتها بالوظائف الاجتماعية والسياسية، تظهر أساساً باعتبارها ايديولوجية تنحو تبرير عدم التكافؤ. وقد يصاغ هذا التبرير فى لغة عدم تكافؤ أصول البشر (من حيث الجنس أو الطبقة أو الأسرة.. أو العشيرة، إلخ)، أو بدعوى عدم التكافؤ الفطرى فى «الذكاء» ومابين الأفراد من فروق فردية، وكذلك فى عبارات تشير إلى نظام هرمى البناء للحراك الاجتماعى، أو «عدم تكافؤ» الوظائف فى التنظيم الاجتماعى. لذا، أضحى واضحا قيام الأيديولوجية بدور حيوى فى إعادة إنتاج المجتمع واصطباغها بصبغة دينية، أى أن عباراتها وبديهياتها، من حيث طبيعتها، تأخذ الطابع المطلق. كما تشتق التنظيمات السائدة فى هذه المجتمعات بدورها من سلسلة للأفكار الكلية.

وقد تتخذ تلك التربية الفلسفية شكلا دينيًا متزمتاً ودقيقاً ينتمى الى أى مجال دينى: كالمسيحية أو الاسلام أو الهندوسية أو البوذية ... إلخ. أو قد تأخذ إطاراً مدنياً للأيديولوجيا كما فى حالة التقاليد الصينية التى تنطوى على نفس النمط كأيديولوجية دينية رغم مثاليتها. ولذا سوف نشهد تشكيل هذه الأيديولوجية للمضمون الرئيسى للتربية، بوجه خاص تربية الطبقات الحاكمة التى تحتاج مثلها فى ذلك كمثل الطبقات المقهورة تماماً، الى الاغتراب فى ثنايا هذه الأيديولوجية. لأنه يجب عليها الاعتقاد بها اذا كان لها أن تستخدمها بفاعلية. ومن هنا ظهرت الخاصة الصفوية للتربية المؤسسة على الدين.

أما فيما يتعلق بتدريب المنتجين، فقد تم الاضطلاع بمسؤلياته فى انفصال عن أى نظام تربوى أو مدرسى، وانخفض مستواه عن مستويات التدريب التى



يحصل عليها غالبية الناس فى العالم المعاصر فى إطار التعليم المدرسى. ويبدو أن السبب فى عدم انجاز هذا التدريب أثناء العمل لعدة آلاف من السنين، لايعود فحسب إلى بساطة مستوى الفنيين الذين استخدمتهم تلك المجتمعات. أو على الأقل لايبدو النظر إلى هذا السبب بوصفه مبرراً أساسيًا أمراً مقنعا. فعلى النقيض من الاعتقاد الشائع، يعد المزارع، حتى مزارع المجتمعات قبل الرأسمالية، على قدر كبير من الكفاءة يفوق بكثير غالبية عمال الصناعة المعاصرة، واستخدم فى عمله اليومى مهارات علمية منها الملاحظة والتفكير وتقدير الاحتمالات والاتجاه الامبيريقى استخداما أصيلا. وهى مهارات لايتسنى للعامل الواقف أمام أحد خطوط التجميع الحديثة، مكررا طوال اليوم نفس الحركة البسيطة ممارستها.

وبالمثل، تطلبت حرف المجتمعات قبل الصناعية درجة كبيرة من درجات التأهيل ولاينطوى ذلك القول بأى معنى على تفوق انتاجية العمل الاجتماعى فى مجتمعات ماقبل الرأسمالية على مثيلتها فى المجتمعات الرأسمالية. فذلك زعم لامعنى له، لأن انتاجية العمل فى مجتمعنا تفوقها بدرجات كبيرة. بيد أن تحقيق هذا التفوق الانتاجى تم بواسطة انتشار تقسيم العمل والتركيز وماصاحب كلاهما من ارتفاع درجة تأهيل العمالة واستحداث وتصنيع سلع رأس المال وأدوات الانتاج الآلية من ناحية، بينما أفضى - أداء تلك الأدوات - من ناحية أخرى إلى انحطاط قيمة العمل.

ولذا، فالسبب الرئيسى فى عدم استخدام المدارس لتأهيل عمال الإنتاج فى المجتمعات التقليدية، واتباع أسلوب التدريب أثناء العمل لايعود إلى انخفاض مستوى كفاءاتهم اذا ماقورنوا بالمنتجين في المجتمع الرأسمالى، بل يرجع لسبب يختلف عن ذلك جذريا، وهو أن تقسيم العمل فى مجتمعات ما قبل الرأسمالية،

كان أقل تقدما بكثير عنه فى المجتمعات الرأسمالية. وتجدر الإشارة هنا الى مظهر آخر ميز مجتمع ماقبل الرأسمالية، وهو انخفاض درجة تقسيم العمل، أو اختفائه فى إطار كل حرفة معينة، رغم توافره بين المهن المختلفة، أى وجود المزارع والحداد والنجار والخزاف والنساج والبناء ... إلخ. ولئن كان بإمكاننا الزعم بأن ثمة تقسيما للعمل بين المهام الأكثر «رقيا» وتلك الأشد إنهاكا فى حرفة ما يتوفر على أساس السن أوالجنس أو حتى الموقع الاجتماعى، إلا أنه لم يرتبط بالمعرفة اللازمة لممارسة مهنة محددة. لهذا السبب، فإن العلاقة بين النظرية والممارسة، بين تدريس تقنيات الانتاج وتطبيق هذه التقنيات. تعد علاقة ضرورية وبسيطة وبينة بذاتها. ومن هنا لاترتبط بأية أيديولوجية تربوية أو معرفية تسبق الممارسة بالضرورة.

والقول بحقيقة انخفاض مستوى تطور قوى الانتاج فى المجتمعات قبل الرأسمالية عن نظيره فى المجتمع الرأسمالى المعاصر، يعنى إمكانية النظر الى التقنيات التى استخدمها المنتجون باعتبارها محصلة امبيريقية لعملية تفترض ضمنا توافر معرفة علمية، حتى لو لم تكن تلك النتائج الأمبيريقية مستخلصة بأسلوب استدلالى منتظم. ويفسر ذلك مانلاحظه فى تلك المجتمعات من علاقة بين الدين، أو بين ذلك البناء الفكرى السائد المصاغ فى إطار دينى وبين طرق الإنتاج. وفى الحقيقة، فلقد نتجت تقنيات الإنتاج ذاتها عن الملاحظة الأمبيريقية والخبرة لا عن مبادئ علمية معروفة تم تحصيلها وملاحظتها وتحليلها سلفا. بيد أنه تم ارتباط طرق الإنتاج هذه بالدين بواسطة الأساطير، والتى بدورها إما أن تكون قد احتلت موقع المعرفة العلمية، أو ربما انطوت على معرفة علمية فى بناء فكرى أشد تعقيداً.

على هذا النحو تم تقسيم المجتمع التقليدى إلى طبقات حاكمة تختص وحدها بالتربية الأيديولوجية الراقية من جهة، ومن جهة أخرى المنتجين الذين يدربون أثناء العمل على المهن المختلفة.

إذا انتقلنا الآن الى مجتمعاتنا الرأسمالية المعاصرة، فاسوف نجد العلاقة بين التربية والأيديولوجيا والعمل علاقة تختلف عن ذلك كلية.

(٣) التربية الأيديولوجية والانتاج فى النظام الرأسمالى :

وأصل الآن إلى النقطة الثالثة من نقاط هذه الورقة. فلقد اكتنف الظاهرة الاقتصادية فى المجتمع الرأسمالي للمرة الأولى فى التاريخ غموض شديد بفعل تعميم التبادل التجارى. وأضحى تقسيم العمل معقدا للغاية بحيث لم يعد المنتجون فى مواجهة مباشرة مع بعضهم البعض. ولم يعد التوزيع يبدو أن له أية علاقة مباشرة بالإنتاج. علاوة على ذلك، يفسر هذا الغموض ظهور القوانين الاجتماعية بالمعنى الشائع لها. ومن المعروف أن مفهوم القانون فى العلوم الطبيعية يشير إلى وجود قوى تقع خارج الملاحظ فى استقلال كامل عنه، تفرض نفسها موضوعيا ـ أما عن فكرة القوانين الاجتماعية، فما كان يمكن التفكير فيها باعتبارها مختلفة عن القوانين الأخلاقية قبل نمو المجتمع الرأسمالى. هكذا هيأ المجتمع الرأسمالى فرصة ظهور علم جديد للمجتمع يتمايز تماما عن الأخلاق أو الدين، فى ضوء نظرته الى هذه القوانين بوصفها تقع خارج المجتمع.

وفى هذا الصدد، يجدر بنا الاشارة الى أن المظهر الأساسى لهذه القوانين الاجتماعية يتمثل فى بعدها الاقتصادى. واذن فالبعد الهام للعلم الاجتماعى المشار إليه هنا اقتصادى من حيث هويته. فهذه القوانين الاجتماعية فى فرضها لنفسها كقوى خارجية مستقلة عن إرادة المجتمع، تعد فى المقام الأول قوانين اقتصادية. قوانين التبادل عبر السوق. فيبدو سعر السلع وقيمة العمل ومصير

الإنتاج فى مثل هذا النوع من المجتمعات وكأنه محصلة للعلاقة بين العرض والطلب فى الأسواق، عرض وطلب السلع وعرض وطلب قوة العمل وعرض وطلب سلع رأس المال والعرض والطلب فيما يتعلق بالتمويل ... إلخ.

لذا يسود المجتمع الرأسمالى نمط اقتصادى للأيديولوجيا بديل عن الآيديولوجيا الدينية، أى أيديولوجية يتمثل العامل المسيطر عليها فى هيمنة الأبعاد الاقتصادية. وبجانب التحول فى مضمون الأيديولوجية، نلمس ايضا عملية تجريد الظواهر السياسية من منحاها الغامض. ينظر هنا إلى السياسة كإطار منفصل عن الأخلاق والدين.

ولقد بان فى ناظريها فرع من فروع العلم الاجتماعى. تلك هى الخاصية الأولى التى يجب أن ترسخ فى أذهاننا اذا كان لنا أن نكشف عن طبيعة التحولات التى أحاطت بمجال التربية.

وتكمن الخاصية الثانية فيما نجده من تطور لم يسبق له مثيل لقوى الإنتاج. وتحقيق ذلك التطور فى انتاجية العمل من خلال تقسيم العمل فى إطار كل مهنة، بالإضافة إلى تطوير معدات إنتاجية ذات أهمية كبيرة.

دعنا الآن نلقى نظرة على اشكال وتنظيمات التعليم والتدريب بوجه عام فى المجتمع الرأسمالى، وليكن فى القرن التاسع عشر. ولسوف نلمس اتخاذ التعليم للتنظيم التالى: **أولا**، بالنسبة للصفوة، ظل التدريب مشابها للتدريب التقليدى تشابهًا كبيرًا، بمعنى تأسيسه على العلوم الإنسانية ولو أنه انطوى دون شك على ملمح دينى أقل وطأة إلى حد ما، وحيث بدأ الفرع الخاص «بالمعرفة العلمية» يستحوذ على أرضية صلبة رغم استمرار قوامه فلسفيًا ولغويًا بشكل أساسى، يعنى بالقراءة والكتابة ويدور فى مجمله حول تنمية قوى التفكير والمنطق، خصوصًا المنطق الصورى من خلال التوسع المطّرد فى التدريب على الرياضيات كأساس لأنواع المنطق الشكلى.

ثانيا: بالنسبة لتدريب العمال المهرة وبدرجة أقل تدريب الفنيين والمهندسين، ظل على وجه الخصوص، ولفترة زمنية طويلة محدودا لدرجة كبيرة من حيث الكم والى حد ما منظورا إليه نظرة دونية بالمقارنة بنوع التدريب على الإنسانيات الذى احتكرته الصفوة، أى بالمقارنة بتدريب البورجوازية الجديدة بما فيها شرائحها السياسية وتلك المسند إليها مهام أيديولوجية وثقافية وغيرهما من الوظائف القيادية، ولقد كان يتم تحصيل القسم الأعظم من هذا التدريب، خصوصا مايتعلق منه بالعمال المهرة، أثناء العمل، داخل المشروع الاقتصادى، كما أنه ظل محافظًا على اتاحته لفرص الحراك الاجتماعى إلى الصفوف الأعلى، بما فيها وظائف المهندس بدرجات معقولة.

وتتمثل الخاصية الثالثة: فى الانتشار التدريجى للتعليم الأساسى والذى يأتى تحقيقه ليس من خلال حملات تعليم الكبار فحسب، بل بالتوسع التدريجى فى التعليم الابتدائى. وكان بمثابة تعليم عام مصمم لتزويد الصغار بفرص التدريب على المواطنة من جهة، وتحصيل المواد العلمية والتقنية الأولية فى ضوء فرص التوظف المتاحة من جهة أخرى.

ولايمكن فهم تلك الخصائص الثلاث إلا اذا استقرت بدقة فى أذهاننا السمات الخاصة اللصيقة بالنظام الرأسمالى: الغموض المطّرد للعلاقات الاجتماعية، ونشأة القوانين الاجتماعية الموضوعية - وبوجه خاص القوانين الاقتصادية - وتبعا لذلك الصفة الاقتصادية للأيديولوجيا المهيمنة، ثم تطور قوى الإنتاج جنبا إلى جنب مع تقسيم العمل فى كل مهنة معينة، أى الانفصال التدريجى بين مفهوم العامل والسلطة من ناحية، عن العامل المتقن غير المؤهل من ناحية أخرى.

ولقد كان تدريب الجماهير في إطار التعليم الابتدائي العام مصمم أساساً لإنتاج مواطنين. وانفصلت عرى التدريب الوطني تدريجيا عن الدين (رغم احتفاظه وفقا للظروف بأبعاد دينية سواء في طبيعتها أوأصولها أو نمطها). ومرد ذلك على وجه اليقين. يتمثل في تجرد السياسة من أرديتها الغامضة. وعلى النقيض من ذلك حولت القوانين الاقتصادية والاجتماعية التي تحكم المجتمع كقوى طبيعية خارجة عنه، ماهو ديني وسياسي إلى مملكة الاقتصاد.

لذا تم تأسيس نظام تدريب الصفوة في ضوء تلك المعطيات على تحصيل منظومة من الآراء والأفكار والمعارف، امتزجت جميعها لتكوين أيديولوجية تتعلق بالنظام الاجتماعي والطبيعة الموضوعية لقوانين المجتمع، والتحمت كلها أو انفصلت عن الدين بقدر كبير أو ضئيل. يضاف إلى ذلك عزل العامل المؤهل تدريجيا عن نوع العمل ذو التأهيل المتخلف الذي يستحوذ عليه جمهور المنتجين في منظمات العمل. ذلك الفصل التدريجي لمفهوم العمل وممارسة السلطة من ناحية، عن عمل المنتج ذو التأهيل المتخلف من ناحية آخرى، هو ماساعد على ظهور، ليس فقط المشكلات التي تحيق بالتربية في العالم المعاصر، بل أيضا، مشكلات الحضارة بالمعنى الواسع للكلمة، تلك المشكلات المتعلقة بوجهات النظر الاجتماعية وبالغايات النهائية للتنمية الاقتصادية. ونشأت عنها بالتبعية سلسلة التناقضات التي تميز ما أوثر تسميته بتصدع العالم المعاصر.

(٤) تصدع العالم المعاصر :

لنلق الآن نظرة على هذه السلسلة من التناقضات. والذي يتعلق أولها بالتجريد المستمر لعالم الصناعة عن العمل، أي تزايد انخفاض مستوى تأهيل نسبة كبيرة من العمال. وتشكل هذه نقطة جوهرية تعكس السبب الرئيسي للاضطراب القائم في مجتمعاتنا، والتي تحتجب تماما، بفعل تشويهات

الأيديولوجيا. لأن المزارع أوالحرفى فى الأزمنة المبكرة، على نقيض الاعتقاد الشائع، كان أكثر تأهيلا بقدر كبير عن العامل فى الصناعة المعاصرة، بل وأيضا عن هؤلاء الذين يشتغلون فى ميدان التبادل التجارى. لقد أضحى تقسيم العمل معقداً للغاية حتى أن القطاع الثالث المعاصر. أصبح يتسم هو الآخر بتقسيم وتجزئة المهام.

وفى الولايات المتحدة الأمريكية، ظهرحديثا كتاب هام عنوانه «العمل ورأس المال الاحتكارى» Labour and Monopoly Capital وضعه هارى بريفمان Harry Braveman يصور فيه بوضوح شديد هذه العملية المرتبطة بتجريد العامل من مهاراته وتدهور مستوى تأهيله فى الولايات المتحدة. ففى بداية القرن العشرين تجاوزت نسبة العمال غير المهرة بالكاد ثلث العاملين من السكان. وقفزت هذه النسبة فى ١٩٧٠ إلى ٧٠٪ مؤثرة ليس فحسب على الغالبية العظمى من العمال فى القطاع الثانى، بل أيضا على عمال القطاع الثالث (*) والى جانب ذلك الانخفاض الهائل فى مستوى كفاءة غالبية المنتجين، نلمس مزيدا من التخصص المضطرد فيما يتعلق بتأهيل قلة متزايدة من العمال. وبوجه عام، تتجه الأقطار الى ذلك النمو المتزايد فى تأهيل القلة من العمال بينما تميل الى اغفال فقدان الغالبية العظمى منها لكفاءتها نتيجة استخدام التكنولوجيا فى النظام الرأسمالى.

ونشأ عن هذا التناقض الأولى تناقض آخر شديد الخطورة، انبثق فى نفس الوقت وإجتمع فيه كلا من اتجاه الثروة وضغوط الديمقراطية لجعل التعليم عاما فى أغلبه، ليس فقط فى مستوى المرحلة الابتدائية بل أيضا وباطّراد فى مستوى

* يستخدم سمير أمين هنا فكرة القطاعات الاقتصادية، حيث يشير القطاع الأول إلى الأعمال الزراعية، والثانى إلى الصناعة، بينما يشمل القطاع الثالث مجال الخدمات.

التعليم الثانوى. ولئن تبع ذلك التحاق أعداد متزايدة من المواطنين فى هذه البلدان بالتعليم الرسمى، فإن غالبيتهم يجد نفسه فى حاجة فعلية متدنية لمثل هذا التعليم فى أعمالهم. نحن نواجه اذن بتناقض حاد بين تعليم ينحو فى اتجاه التجرد من وظيفته، ليصبح نوعا من الترف لغالبية متزايدة من المواطنين.

ويتولد التناقض الثانى عن التخصص فى العمل المؤهل. فلقد كان العمل الكفؤ فيما سبق سمة عامة لكافة المنتجين. باعتبار التقسيم الاجتماعى للعمل بين المهن المختلفة. بينما لم يكن هناك على وجه التخصيص تقسيم قاطع للعمل داخل كل مهنة. ولكن، تدريجيا خلال القرن التاسع عشر، تضمن تطبيق التكنيكات الحديثة والتى تعد أفضل كفاءة بالنظر إلى إجمالى انتاجية العمل، درجة أكبر للعلاقة المباشرة بالعلم، مصدر المعرفة، والتكنولوجيا، الشكل الذى ينطوى على تطبيق هذه المعرفة فى مجال بعينه من مجالات الإنتاج. وظهرت هذه العلاقة بالتدريج داخل المشروع الاقتصادى خلال فترة زمنية طويلة نسبيا، ربما استغرقت قرن من الزمان وساهمت فى زيادة مقدرة أعداد زائدة من العمال - فى ضوء تقسيم أقل درجة للعمل مما وصلنا له فى وقتنا الحاضر، وفى ضوء البساطة الشديدة للتقنيات - على تحقيق درجة ملحوظة من درجات الحراك الاجتماعى، كما ساعدت أيضا فى حصول العمال المهرة على مستوى من المعرفة متاخم لمستوى معرفة المهندس.

وظل قطاع المعرفة العلمية السائد لمدة زمنية طويلة خلال القرن التاسع عشر، هو قطاع الهندسة الميكانيكية وبالتناظر تم إقامة القطاع التكنولوجى المهيمن أيضا على الهندسة الميكانيكية. وأثر ذلك بفاعلية على الحراك الاجتماعى، بسبب التقسيم الأقل للعمل، من خلال حصول العمال على قدر معقول من المعرفة العلمية والتكنولوجية. ويدهش المرء من حقيقة أن أعداد الكتابات الشائعة - ليس فقط الكتابات التكنيكية المتخصصة فى الهندسة الميكانيكية بل الكتب العلمية المدرسية

أيضا ـ التى كانت تقرأ وتدرس من جانب شرائح واسعة من العمال، كانت أكثر اتساعا خلال القرن التاسع عشر عنه فى وقتنا الحاضر.

وخلا التدريب على العمل الماهر نسبيا من التخصص فيما عدا بعض المهن كالصيدلية والتخصصات المهنية الأخرى التى كانت تعد مهنا بورجوازية. وكان هذا النوع من التدريب الصناعى لايزال غير متمايز نسبيا، ويمكن الحصول عليه فى يسر.

بيد أن الوضع تناقص اليوم كثيرا عن ذى قبل، فلقد تنوعت القطاعات العديدة للتكنولوجيا تنوعا كبيرا، ونضجت تبعا لذلك اصولها العلمية فى اتجاه استقطاب أقل كثيرا للهندسة الميكانيكية. واليوم، تعد العلوم الالكترونية والهندسة الميكانيكية وعلوم الأحياء الى جانب فروع أخرى، على الأقل على قدم المساواة بوصفها أصول علمية للأنوا ع المتباينة من التكنولوجيا التى يجرى تطبيقها حاليا. كما يستمر أيضا التدريب المتخصص للعمالة الماهرة فى التزايد وينصب على أعداد كبيرة من العمال، بالمقارنة بالقلة الضئيلة من المهندسين الذين نالوا تدريبهم خلال القرن التاسع عشر. رغم ذلك، لايؤثر هذا التدريب سوى على أقلية ضئيلة من العمال. فى نفس الوقت يمثل تدريب العمالة الماهرة لذلك شرطا أساسياً لتخلف تأهيل غالبية العمال.

وينصب التناقض الثالث على مايمكن تسميته بأزمة العلوم الإنسانية. ماذا يعنى ذلك؟ إنه يعنى أزمة فى نظام تدريب الصفوة، نظام قوامه مايعرف بالإنسانيات، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالتغيرات التى طرأت على ملكية وضبط رأس المال والاختفاء التدريجى لبورجوازية القرن التاسع عشر، تلك التى كان عمادها من أصحاب الأعمال أفرادا أوعائلات. واحتلال مواقعها من طبقة تحكم جماعيا رأس المال وعلى أساس تركيز أكثر حدة. وحل التركيز التدريجى لرأس المال

محل اشكال الملكية التى ميزت القرن التاسع عشر (الملكية الفردية أو العائلية للمشروع الاقتصادى)، ذلك التركيز الذى يعد تعبيرا عن التناقض القائم بين السمة الاجتماعية المتزايدة لتنظيم الانتاج، والسمة المحدودة للتحكم فيه بواسطة الملكية الشكلية لأدوات الإنتاج. فلقد قامت اشكال اجتماعية مستحدثة: الشركة المحدودة، «المؤسسات» الكبيرة العملاقة التى تحكم رأس المال. وحل محل بورجوازية القرن التاسع عشر تدريجيا ماأطلق عليه جالبرت Galbraith وآخرون «الأبنية التقنية».

ويلفت هذا التحول انتباهنا لبعد آخر من أبعاد اعادة الانتاج الاجتماعى، وهو اعادة انتاج البورجوازية ذاتها كجماعة اجتماعية، كجماعة تتألف من أفراد وأسر فقد كان انتاج البورجوازية خلال القرن التاسع عشر يتم فى يسر فى إطار الأسرة البورجوازية بواسطة تدبير الزيجات البورجوازية والإرث العائلى. ومع تركيز رأس المال وانتقال الضبط الشكلى له من هذه العائلات إلى شركات محدودة، تلاشت مشكلة الإرث العائلى، واحتلت مواقعها أشكالاً جديدة لاعادة انتاج البورجوازية وظهرت متطلبات اساسية جديدة لتدريب الصفوة فى سياق يفصلها عن جماهير العمال. والآن، بعد أن أصبحت جماهير المنتجين مختلفة التأهيل من خلال عملها، رغم إمكانية التحاقها، فى إطار ديمقراطية التعليم - ليس فحسب بمراحل التعليم الابتدائى، بل تزايدت إمكانيات وصولها إلى مراحل التعليم الثانوى، وبدأت تحظى علاوة على ذلك بفرص واسعة للالتحاق بالجامعات. ومع ذلك، يتزايد اعتماد تدريب الصفوة على عمليات انتقاء داخلى قائمة على معايير اجتماعية سياسية، ومغطاة بحيث تبدو وكأنها تقدير للجدارة الفردية، أو تدريب أثناء العمل - أو مايزعم بأنه تدريب أثناء العمل - فى عبارة أخرى، فإن نظام تدريب الصفوة يتعارض مع المزاعم الديمقراطية للحراك

الاجتماعى. وهذا هو مكمن الأزمة فى النظام التعليمى القائم على العلوم الإنسانية والذى يوشك على أن يختفى، لأن البورجوازية لم تعد على نحو قاطع تعيد إنتاج نفسها فى إطار العائلة، بسبب ماأصاب محتوى تدريب وتعلم الطبقة الحاكمة من تغيرات.

ونشهد هنا نشأة وتطور مضمون جديد للأيديولوجية يشكل قوام تدريب وتعليم الطبقة الحاكمة، ويتألف من العلم والتكنولوجيا باعتبارهما أيديولوجيا. فلم يعد يهدف التدريب إلى إنتاج علماء أو فنيين فحسب، بل يتمثل مسعاه الرئيسى فى انتاج أفراد يؤمنون بأن العلم والتكنولوجيا إن هما إلاّ قوى خارجية عن المجتمع ومستقلة عنه.

ويرتبط بذلك مالدينا من أزمة فى نظام العلم الاجتماعى الجامعى، تحاصر العلم السياسى وتدريس العلوم الاقتصادية، تلك التى اتخذت فلسفة لها مؤسسة حول بديهية مفادها ضرورة حلول التكنولوجيا محل الأيديولوجيا.

تلك هى الخصائص الثلاث التى تحدد تناقضات - تصدع - العلم المعاصر فى مجال التربية فى علاقتها باعادة الانتاج الاجتماعى. فماذا عن هذه التناقضات فى البلدان المتخلفة؟ تتكامل هذه البلدان مع النظام الرأسمالى العالمى، اقتصاديا (بواسطة الدور الحاسم للعلاقات الخارجية فى نقل تطور البلدان المتقدمة لها)، واجتماعيا (باستعارة النموذج الاستهلاكى للدول الغنية) بالاضافة إلى تبنى نماذجها الثقافية والتكنولوجية، ومن خلال نقل الأيديولوجيات السائدة للنظام الاجتماعى من مركزه الى هامشه. نتيجة لذلك، زحفت كل هذه التناقضات إلى الهامش، حاملة معها صورة أكثر ضراوة وعنفاً.

والملاحظة الأولى فيما يتعلق بالدول المتخلفة تتمثل فى تعطل النظام التقليدى بتكامله مع النظام الرأسمالى العالمى. فلقد تدهورت الصناعات الحرفية

بصورة شائنة. وجاء ذلك فى الحقيقة نتيجة لمنافسة السلع المنتجة صناعيا وانهيار نظام الانتاج الزراعى بفعل الشروط المفروضة عليه من الخارج للتكيف مع متطلبات السوق العالمى. ونجد أمثلة صارخة لذلك فى المجتمعات الافريقية حيث حلت محاصيل التصدير التجارية تدريجيا محل المحاصيل الغذائية التى تم جمع معارف متراكمة تقنية ودقيقة حولها. وجاء تطوير المحاصيل التجارية هذه فى بحوث مستقلة وفى مراكز مبسطة تتجاوز سيطرة المنتجين أنفسهم. وتنقل النتائج بعد ذلك ثم تفرض على المنتجين، أحيانا بواسطة أنظمة إشراف متنوعة وتعاونيات وشركات مهمتها اقتحام السوق. وكل هذه الأنظمة تجرد الفلاح من معارفه المتوارثة.

وبالاضافة إلى تخريب النظام التقليدى للتدريب أثناء العمل، نجد نتيجة لاختراق ايديولوجية النظام الرأسمالى للمجتمعات المتخلفة، تدهورا وانحدارا فى الأنظمة الوطنية لتعليم الصفوة، واختفاء مضطردا لها، بوجه خاص تلك التى كان قوامها الفلسفة التقليدية والدين. ومثال ذلك مانشهده الآن من انحطاط تدريجى للتربية القرآنية فى كافة الدول الإسلامية.

وتشير ملاحظتنا الثانية إلى أنه لاشىء حل محل هذا البناء المتهدم. لقد حل محل هذا الأختفاء التدريجى للنظام التقليدى فى مركز النظام الرأسمالى، نوع جديد من التدريب قدمنا له الجزء السابق تحليلا نقديا (فى عبارة أخرى، لم تضف عليه طابعا مثاليا). أما هنا فإن اختفاء النظام التقليدى حل محله أمية صرفة. ليست مجرد أمية بالمعنى المحدود والمصطلح عليه اللفظة، بل أيضا بمعنى فقدان المعارف التقنية التقليدية التى تم الحصول عليها فى سياق التدريب خلال العمل فى الزراعة والحرف اليدوية.

ويمكن ملاحظة ظاهرة التهدم الخطيرة هذه فى كثير من الميادين. ومن الواضح أن الميدان الاقتصادى أكثرها أهمية. فلقد تم هنا التقدم فى الكشف عن

طبيعة التخلف بوصفه محصلة لتطور واتساع المركز وبما صاحبه من تدمير للصناعات الحرفية وسيطرة الزراعة والصناعة المتأخرة غير الكافية واستعارة نماذج تكنولوجية واستهلاكية من الدول المتقدمة، وبالتالى انعدام قدرتها على تزويد جماهير المنتجين بفرص العمل التى دمرتها وهمشتها.

وينسحب التدمير الذى لحق بالنظام التقليدى على كافة المجالات فنجده على سبيل المثال فى المجال اللغوى. وتدفعنا بعض المؤشرات إلى الاعتقاد فى أن عدداً لابأس به من اللغات العالمية الحية، فى استخدامها الراهن - ولانقصد الاستخدام الممكن لها - لأن اللغات الحية تكاد تتكافأ كلها من حيث امكاناتها وقدراتها على التطور، بل باعتبارها مستخدمة بفاعلية فى الحياة اليومية - يزداد تدهور مستواها نتيجة لانخفاض مستويات مهارات العمل. نلمس ذلك فى عدد من اللغات الأفريقية، حيث بالاضافة إلى ماتوفر لها من عمالة على درجة مرتفعة من المهارة، استحوذت على مفردات تقنية تناظر هذه المفردات التقنية الموائمة وتمثل اساسها. هكذا نجد نظاما للمفاهيم ينطوى على معرفة نظرية ضمنية تحاصره عملية افقار من جراء اختفاء هذا العمل الماهر.

لذا تظهر تناقضات النظام فى البلدان المتخلفة بشراسة وفى صورة مخيفة بالغة التشوة ولاتعانى هذه الدول من فقدان العمل بالشكل الذى يتبدى به فى العالم الصناعى فحسب، ولكن تعانى من تخلف تأهيل العمل وفقدانه حتى دون أن يحل العمل الصناعى محله، فى عبارة أخرى تشهد اطّراداً فى اعداد البطالة (بكل ماتتضمنه الكلمة من معانى) بين غير المؤهلين. ولم يعد مواطنو هذه البلدان مزارعين أو حرفيين، باتوا لايملكون ليس فحسب المهارات والمعارف الخاصة بالمزارعين والحرفيين، بل هم أيضا ليسوا عمالا غير اكفاء فى مشروع صناعى. نجد أيضا تخصص العمل الماهر، بعد أن استعيرت نماذج التصنيع



السائدة فى الدول المتقدمة. لكن طبيعة هذا التخصص تكمن فى قدرة قلة ضئيلة من التمكن من مهارات العمل الكفء. ويتم التغلب على هذا العائق بواسطة التوسع فى استيراد التكنولوجيا. ويتضمن ذلك شراء التكنولوجيا والعمالة الماهرة المصاحبة لها، سواء فى شكل فيزيقى أو ضمنى، بتكاليف باهظة للغاية. وفى واقع الأمر، حين يتم استيراد آلة معقدة - فليست الصعوبة فى تشغيلها فمن الممكن اكتشاف ذلك دونما صعوبات جمة - ولكن المشكلة الحقيقية فى الكشف عن «أسرارها» العميقة بنظرة إلى إعادة إنتاجها فيما بعد، وتكييفها لأهداف أخرى تختلف عن تلك التى صممت لها بداية. ونجد أخيرا نقل نماذج تربية الصفوة التى سادت أوروبا فى القرن التاسع عشر، التى إذا توخينا الدقة فى وصفنا اياها لو رسمناها بمجافاة العقل ومنافاته، فهى على النقيض من أوروبا لاتنتمى حتى لأية تقاليد لمجتمعات العالم الثالث.

وقد يتساءل المرء فى ظل هذه الظروف حول الهدف المحتمل تحقيقه من التدريب على محو الأمية أو من التعليم الشعبى فى مجتمعات من هذا النمط. يجدر بنا فى هذا المقام أن نتحلى بالشجاعة الكافية كى نذهب الى الحد الذى نقول معه أن التدريب على محو الأمية والتعليم الشعبى فى تلك المجتمعات ليس له وظيفة: ليس له مكان فى هذه البلدان، وليس ثمة «ضرورة» له، وليس مطلوبا لتحقيق أهداف اعادة الانتاج الاجتماعى لذلك النظام الهامشى التابع. وعلى ذلك، يمكن له النجاح فحسب فى حالة اقترانه بعملية إعادة تأهيل العمالة.

ماذا نقصد بإعادة تأهيل العمالة؟ لاتستطيع البلدان المتخلفة اقتفاء آثار الدول المتقدمة فى هذا الميدان، كما فى الميادين الأخرى. ويجب أن تسعى بادئ ذى بدء الى تجنب النظام الرأسمالى، لذا يتعين عليها أن تشرع فى تطوير تكنولوجيا قادرة على مساعدتها فى حل مشكلاتها الاقتصادية الملحة - تلك

المرتبطة بالتخلف - وفى نفس الوقت تعينها على الانطلاق فى مسارات جديدة فى اتجاه حضارة عالمية. وبالتأكيد فهذه المشكلة معقدة للغاية وتتطلب فترة تاريخية طويلة لحلها تدريجيا. كما أنه ليس مستحيلا على أى وجه من الوجوه أن يشارك العالم المتقدم بقسط حيوى للغاية فى خلق تلك الحضارة العالمية من خلال مراجعته لتنظيماته الاجتماعية الراهنة ولتنظيم العمل المتسم بتخلف تأهيل العمال.

ويمكن القول إن البلدان المتخلفة ملزمة فى هذا الصدد أن تصنع شيئا أكثر نفعا من ذلك والا فالهلاك. فى عبارة أخرى عليها أن تدبر أمورها فى أسلوب أفضل مما اضطلع به النظام الرأسمالى حتى الآن، فإذا لم تصنع ذلك، قدر لها أن تظل عاجزة حتى عن اللحاق به يوما من الأيام. وبسبب إغفال الخصائص المتميزة لهذا الموقف، لم تنجز حملات محو الأمية ومحاولات التعليم الشعبى للكبار الى يومنا هذا سوى نتائج فقيرة فى كافة أنحاء العالم الثالث. فإذا لم يصاحب هذه المحاولات تغييرات جذرية فى النظام الاقتصادى والاجتماعى مخططة لتزويد كل العاملين من المواطنين بفرص عمل فعال، والنهوض بأعباء تأهيل العمالة، فالأرجح أن تبدو عديمة الجدوى فى نظر كلٍ من المستفيدين منها وكذلك السلطات القائمة على تنفيذها، باعتبارها نوعًا من الترف لايمثل فى الواقع واحداً من أولويات عملية التنمية. وهذا هو السبب الأساسى للإخفاق فى هذا المجال.

من ناحية أخرى، انطلقت النماذج القليلة الناجحة لحملات محو الأمية والتعليم الشعبى فى العالم الثالث من دول بذلت بالفعل جهودا لتعديل النظام الاجتماعى. واجتازت سبلاً جديدة، ولو بشكل محدود أو معتدل، فى اتجاه إعادة تأهيل العمالة. ويدلنا ذلك على أن الهدف الأول لبرامج محو الأمية والتعليم الشعبى والتعليم الاساسى العام فى المجتمعات المتخلفة يجب أن يتضمن النهوض بمهمة تفجير القدرة على الابتكار العلمى والتقنى، وليس مجرد نقل

المعرفة الراهنة من العالم المتقدم. ولاشك فى توافر كيان عالمى للمعرفة العلمية يمكن، بل ويجب نقله من أجل بعث القدرة الابتكارية لدى المواطنين ولكن اذا كان العلم عالمى، فان التكنولوجيا من جهة أخرى ليست كذلك. فالتكنولوجيا استجابة واقعية لظروف اجتماعية بعينها، وترتكز على العلم العالمى للإجابة عن تساؤلات نشأت فى مجتمع بعينه، واذا كنا نريد التأكد من قدرة التعليم الشعبى على استنهاض القدرات الابتكارية فى العالم المتخلف، يجب أن يثبت فى أذهاننا أن العلم هو مايحتاج الى النقل، لا التكنولوجيا، لأن هذا هو ما سوف يساعد المجتمعات على استحداث تكنولوجياتها الخاصة على أساس مستقل.

وباعتبار هذه نقطة انطلاق، يمكن طرح ثلاثة شروط ضرورية لحملات محو الأمية وبرامج تعليم الكبار إذا كان لنا أن نعلق أية آمال فى نجاحها واستجابتها بفاعلية لمشكلات التنمية فى المجتمعات المتخلفة. **الشرط الأول،** التاكد من جمع هذه البرامج بين النظرية والممارسة فى مستويات شتى. فى عبارة أخرى، يجب نقل المعرفة العلمية العالمية فى شكل نقدى معاصر، قادر على استدعاء مزيد من الثراء. وفى نفس الوقت يجب تكييف أنموذج التدريس هذا لنمط ممكن من أنماط ممارسة العمل فى المجتمع المتخلف. فى عبارة أخرى يجب أن يضمن النظام الاقتصادى والاجتماعى عملا للجميع بالإضافة إلى إمكانية حصولهم على فرص رفع مستويات التأهيل.

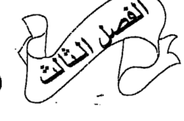
ويكمن **الشرط الثانى** اللازم لنجاح مثل هذه البرامج فى ضرورة نزوعها للمساواة. يجب أن تتوجه لكل المواطنين فى المناطق الريفية والحضرية، دون تمييز بين من أسعفهم الحظ فى العثور على عمل وبين من لايعملون. ويمكن ضمان وظائف لهم باستكمال تدريبهم فى إطار برامج محو الأمية. فى مثل هذه الحملة، يجب التمسك بالعدالة فى معاملة الأفراد. كما ينبغى السعى لضمان ألا

يحظى من اغتنم فرصة الحصول على تدريب راق ومتقدم، لفرص أعظم كثيراً من أقرانه غير المحظوظين. لذا يقتضى هذا النمط من الحملات إطاراً تنظيمياً ديمقراطياً. ومن المفيد أيضا أن نشير إلى ماوصل اليه الصينيون بالممارسة، عن ضرورة التأكد من عودة الصغار للعمل بعد استكمال المستوى المتوسط والثانوى من التعليم. وسعيهم تدريجيًا لتدريب متقدم بعد أن يخبروا الحياة الطبيعية للعمل بجوار غالبية العمال. فى نفس الوقت يجب اتاحة كافة السبل أمام العمال الذين يبدون رغبة ولديهم حماس وقدرة لتلقى المستويات التدريبية العليا، من الاستمرار ومتابعة درسهم. وبهذا الطريق يمكن أن تنمو قدرة المجتمع على الابتكار العلمى والتقنى تدريجيا فى مسار يمكن معه ضمان أقصى مايمكن من درجات المساواة.

وأخيراً، فالشرط الثالث يتمثل فى التحدى السافر لكافة الأيديولوجيات والأنماط التربوية التقليدية، والتمرس على نقد المجتمع التقليدى. بيد أننا نخفق إذا اضطلعنا بهذا النقد بمقابلته بثقافة وأيديولوجية وأنظمة تعليمية مستعارة من العالم الرأسمالى المعاصر: لأن ذلك يؤدى إلى اغتراب المجتمع المحلى، فليس لها جذور فى الثقافة المحلية أو الوطنية. لذلك، يجب أن نقف على مصادر نقد الثقافة الأيديولوجية نفسها.

فى الغالب، يشوب القضية الوطنية للأصالة غموض شديد ومن المحال تحقيق تقدم ما دون ضمان استمرار محدداً للقديم، ولكن فى نفس الوقت قطيعة مع الماضى. ولاشك أنه قبل طرح المجتمع التقليدى جانبا من حيث نمطه التدريبى وأيديولوجيته، يجب التريث حتى يتسنى تطوير شىء يحتل مكانه، نظام اجتماعى آخر، أنظمة تدريب مغايرة، وأيديولوجية بديلة تتلاءم مع مشكلات الجماهير الشعبية التى كانت ضحية نمط وأيديولوجية «التنمية» للمجتمع الرأسمالى الهامشى والتابع.





باولو فريرى ومقولة «الوعى من الخارج»

مقدمة:

تمثل مقولة **«الوعى من الخارج»** قوة نظرية دافعة ذات تأثير بالغ فى حركة التفاعلات الإجتماعية، وما يترتب عليها من مجريات فى حياة الأفراد والشعوب.

وتتراءى بجلاء هذه المقولة فى الحياة الاجتماعية، حيث يُهدر حق الفرد فى التخطيط لشئون حياته وفقا لما يترسمه لنفسه من منهاج يتواءم وظروف حياته الشخصية، وذلك بأن يفرض أحدهم ممارسة حقاً «غير مشروع» فى التخطيط لحياة هذا الفرد، وكأننا به ولسان حاله يقول «أنا أدرك مصلحتك أكثر منك، ومن ثم يتعين عليك أن تتبع نصائحى وتوجيهاتى باقتناع كامل وبلا أى تردد»، وهو يقدم هذا التبرير دائماً كى يمارس العنف المعرفى والقهر الثقافى على الآخرين. ويغتال حقهم الطبيعى فى حل مشكلات واقعهم المعيشى على أرضية من إدراكهم، وفهمهم الذاتى لمعايير الصواب والخطأ ..، والمفيد والضار فى أمور الحياة اليومية.

وقد عُنِىَ بهذه القضية عالم الاجتماع الشهير بيتر بيرجر Peter L. Berger، الذى وجه عظيم جهده إلى دراسة مفهوم «الوعى من الخارج»، وتحليل مضامينه، وأفرد له قسماً كبيراً فى مؤلفه العلمى «أهرامات التضحية» Pyramids of Sacrifice، والذى نُشِر عام ١٩٧٦، وهو دراسة فى أخلاقيات السياسة، والتغير الاجتماعى أجراها فى إطار مشروعه الفكرى لتطوير أسس وروافد علم اجتماع المعرفة.

(١) مفهوم تنمية الوعى :

وبالرغم من أن تحليلاته الرئيسية لهذا المفهوم مضى عليها أكثر من ربع قرن، إلا أن المتغيرات التى طرأت مؤخراً على الساحة الإنسانية والحضارية أيقظت الحاجة إلى استخدام هذا المفهوم على نحو واسع - ولو بصورة ضمنية - الأمر الذى يوجب علينا البحث في مدى مشروعية مقولة «الوعى من الخارج» فلسفياً وسياسياً .. ويجعل من المفيد استلهام رؤية «بيرجر» فى هذا الموضوع والاستعانة بها في تحقيق فهم أكثر عمقاً واتساعاً للقضية.

يبدأ «بيرجر» بفحص مفهوم «الوعى من الخارج» من خلال تناول نظرية «باولو فريرى» والتى تعد فيها التربية سبيلاً لتحرير الإنسان وتغير المجتمع، وذلك عن طريق تنمية وعى الجماهير بجدلية العلاقة بين السلطة والمقهورين.

ولقد حاول المفكر البرازيلى «باولو فريرى» فى بداية الستينيات، وقبيل الانقلاب العسكرى مباشرة، تجريب منهج جديد فى محو الأمية أحتلت السياسة ركنا رئيسياً فيه، وقد وضعه «فريرى» مدفوعاً بظروف اجتماعية جسد فيها الظلم الاجتماعى والقهر السياسى عنواناً واضحاً لخبرات غالبية الفقراء من المزارعين فى شمال شرق البرازيل.

وقد تمثلت فلسفة «فريرى» التى وضع برنامجه فى ضوئها فى فكرة مبسطة مفادها: **أنه لايتعين تناول قضية محو الأمية باعتبارها مجرد نشاط تربوى منعزل عن البيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى يجرى فى إطارها، بل يجب النظر إليها فى آفاقها العريضة، بوصفها عملاً يتكامل مع دائرة أكثر اتساعاً تشمل مد آفاق الأميين ذهنيًا وتحليليًا بلا حدود، إلى المناحى الاجتماعية والسياسية الفعالة فى حياتهم.** وبناءًا على ذلك .. كان الأميون يتعلمون القراءة

والكتابة من خلال موضوعات أطلق عليها «فريرى» مسمى قضايا «خلاقة» أو «منتجة» تتناول خبراتهم الاجتماعية اليومية، بمعنى أنه يتعلمون حروف الهجاء والقراءة فى الوقت الذى يتم فيه تنمية وعيهم بوقائع الظلم السياسى والاجتماعى فضلاً عن تنمية فهمهم للقوى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التى - من المفترض - أنها تتسبب فى إحداث هذه الوقائع.

وبهذا كان منهج «فريرى» فى تصميم هذا البرنامج، فى حقيقة الأمر، منهجاً للتربية السياسية أو بمعنى أدق منهجاً للتربية من أجل الفاعلية والحركة السياسية، ذلك أن الوعى السياسى أصبح هو محور الاهتمام فى نظرية «فريرى» بدلا من محو الأمية فى حد ذاتها. الأمر الذى أدى إلى أن تقوم حكومة البرازيل العسكرية بعد عام ١٩٦٤ بوقف تنفيذ البرنامج مما اضطر «فريرى» إلى مغادرة البلاد. وعندما أعيد استئناف هذا البرنامج فيما بعد أفرغ نهائياً من محتواه السياسى، وبالتالى جردته الحكومة البرازيلية من هدفه الرئيسى.

ومن منظور تربوى بحت بدأ منهج «فريرى» على أنه نقلة نوعية فى برامج محو الأمية، ليس فى البرازيل وحدها، بل فى كثير من المجتمعات المتقدمة والمتخلفة على السواء حيث طبق على نطاق واسع وحقق نتائجاً عظيمة مما كان له عظيم الأثر فى لفت الأنظار إليه. وقد أسفرت نتائج استخدام المنهج الجديد عن تعلم الكبار من متوسطى الذكاء مبادئ القراءة والكتابة فى حوالى ستة أسابيع. ولايخفى أن النجاح هنا مردود إلى ارتفاع مستوى دافعية الأميين، لأن تعلم القراءة والكتابة فى سياق موضوعات ترتبط مباشرة بخبراتهم اليومية، يساعد فى تيسير عمليات التعلم أكثر مما لو استخدمت نصوصاً لا علاقة لها البتة بحياتهم، ذلك أن الاستجابة لعمليات التعلم تكون أسرع حين ترتبط نتائجها مباشرة بأعمال مرغوب فيها من قبل المتعلم.

ومن منظور «فريرى» لم تكن النتائج التربوية هى المبرر الحقيقى للبرنامج، فالقضايا الاجتماعية والسياسية ليست مجرد أداة أو وسيلة للمساعدة فى تعلم القراءة والكتابة بل على النقيض من ذلك، فإن التدريب على القراءة والكتابة يعد أداة مفيدة تسهم فى رفع مستوى الوعى السياسى وتحقيق الفاعلية السياسية.

ويرجع ذيوع منهج «فريرى» وانتشاره على الصعيد العالمى إلى هدف البرنامج السياسى، لا إلى ابتكاراته الفنية فى مجال محو الأمية. ولقد أطلق على منهج لفظة "Concientizaçáo" ومعناها لغوياً «صناعة الوعى»، وانتشر هذا المصطلح عالمياً فى معظم بلدان العالم باعتباره يشير إلى «رفع مستوى الوعى» أو «تنمية الوعى» Consciousness raising. وجدير بالذكر أن معظم الاستخدامات الشائعة لهذا المصطلح أسقطت عنه مضمونه التربوى الأصلى حيث أصبح مصطلح «رفع مستوى الوعى «يشير إلى منهج تتعلم بواسطته أى فئة مقهورة حقائق أساسية عن ظروفها الحياتية فى إطار يحقق فهما دقيقاً ووعياً عميقاً بتضاريس الواقع المادى، والاجتماعى، والثقافى دون تسطيح أو تبسيط بحيث يؤدى فى نهاية المطاف إلى تنشيطها سياسياً للتعامل الثورى مع هذه الظروف. كذلك استخدم المصطلح فى مضمونه اليسارى للإشارة إلى الإعداد المعرفى للعمل السياسى الثورى.

ولاريب فى أن استخدام هذا المصطلح على نطاق واسع هكذا يثير بعض التساؤلات المهمة عن طبيعة العلاقات بين الفهم النظرى والممارسة السياسية. والحقيقة، كما يذكر «بيتر بيرجر» أن هذا المفهوم يتطلب تحليلاً ونقداً عميقين، حتى ولو تعاطف المرء مع مقاصد «فريرى» الأصلية فى البرازيل، بل إن الأمر يقتضى هذا النقد حتى لو سلمنا بأن ثمة مواقف اجتماعية فى أنحاء متفرقة من العالم قد تتطلب التمرد والرفض، وأن أى تغيير فعال ينطوى – لامحالة – على



شيء من قبيل الوعي الثوري، وعلى الرغم من افتراض التسليم بمثل هذه القضايا، فإن مفهوم «تنمية الوعي» أو «رفع مستوى الوعي» يتضمن بعض الافتراضات التي تدعم إلى التساؤل والتحليل العميق في دلائل الصدق التي ترتكز عليها هذه الإفتراضات.

(٢) تنمية وعي من؟!

وقد يفيد في نقد هذا المفهوم ترجمته إلى واقع عيني والتحقق منه اجتماعياً في سياق طرح السؤال التالي: **وعي مَنْ هذا الذي نفترض تنميته؟، ومَنْ يقوم برفع مستواه وتنميته؟** ونجد الإجابة واضحة في أدبيات السياسة التي تستخدم مثل هذا المصطلح: إنه وعي «الجماهير» هو مايتعين تنميته، في حين تقوم «النخبة» أو «الطليعة» بهذه المهمة. وقد حاول أصحاب النظرية الماركسية الإجابة عن هذا التساؤل، فقالوا بأن الجماهير تمثل أي فئة اجتماعية يُسْنَد إليها دور «البروليتاريا الثورية» – العمال والفلاحون الأجراء من عمال الزراعة، وذوي الياقات البيضاء، أو الطلاب. وتتكون «النخبة» أو «الطليعة» من المثقفين أصحاب الفكر أو الأيدولوجيا، الذي يمكن تعريفهم في السياق الحالي باعتبارهم أفراداً يتمثل عملهم الأساسي في إنتاج المعرفة، والأفكار، والنظريات ونشرها وتوزيعها. وهؤلاء يمرون نمطياً بمراحل طويلة من التعلم الرسمي، وينتمون في الغالب إلى الشرائح العليا من الطبقة الوسطى، أو الطبقات العليا في مجتمعاتهم.

ومن ثم، فإن الترجمة العينية لمفهوم «تنمية الوعي» يمكن وصفه وتحديده – من وجهة نظر «بيرجر» في السياق التالي: يمثل «تنمية الوعي» مشروعا يضطلع به أفراد من الطبقة الوسطى أو العليا، يوجه إلى جماهير الفئات الاجتماعية الدنيا، والطبقة الأخيرة وليست الأولى هي المستهدفة من رفع مستوى الوعي.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الوعي موضوع المناقشة يمثل الوعي الذي تمتلكه جماهير الفئات الدنيا عن موقعها الاجتماعي وظروف حياتها الطبقية.

ولذلك، فإن أحد الافتراضات المحورية لهذا المفهوم أن جماهير الفئات الإجتماعية الدنيا لاتفهم موقفها الحياتي والإجتماعي، وأنها –لهذا السبب –، في حاجة إلى التنوير والوعي بظروفها. ويمكن تقديم هذه «الخدمة» بواسطة بعض المثقفين الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية أعلى.

ولعل ترجمة المفهوم على هذا النحو العيني يبين أنه لايرتبط بالضرورة باليسار السياسي فحسب، فقد يقتنع أحد المثقفين من اليسار – في أي مجتمع من المجتمعات – بأنه يفهم المصالح الحقيقية لطبقة العمالية فهماً أدق وأعمق بكثير من فهم معظم العمال أنفسهم. بيد أن هذا الاعتقاد نفسه قد يحرك النشاط الجماهيري لرجال الأحزاب السياسية الليبرالية أو اليمينية، وتتمثل الفكرة المحورية لكافة دعاوي «تنمية الوعي» أو «رفع مستوى الوعي» لدى كل التجمعات الأيدولوجية أو السياسية في أن: «الآخرين من البسطاء لايدركون طبيعة مصالحهم الخاصة، في حين أننا ندركها». ومن الواضح أن هذه الفكرة تنطوي على تحديد مستويات معرفية متباينة «لهم» و «لنا»، ويتمثل دورنا في الاضطلاع بمهمة النهوض «بهم» إلى مستويات أعلى وأرقى. كما يتلازم مع هذه الغطرسة المعرفية تواتر مشاعر السخط والتبرم من تلك «الجماهير» التي ترفق بعناد طوق النجاة والخلاص الذي يقدم لهم بلا مقابل: كيف تنعدم بصيرتهم إلى هذا الحد؟!.

ومهما كان مايجده المرء هنا من موقف مزعج من الناحية الأخلاقية، فثمة خطأ فلسفي لاعلاقة له بالأخلاق، يكمن فيما يمكن أن نطلق عليه «النظرة الهرمية للوعي»، والتي تنتمي إلى القرون الوسطى، وقد ترجع إلى الفكرة المدرسية

القديمة عن «سلسلة أو مقياس الوجود» Chain of Being حيث عقل المحرك الأول فى طرف، وعقل الحيوان الأعجم فى الطرف الآخر، فى حين يقع البشر فى وسط المقياس منتظمين في تصنيف دقيق يحدده موقعهم من كل من الطرفين. وفى حين يبدو من الاستحالة رؤية الطرف الإلهى على صعيد الخطاب الذى نحن بصدده، فإنه من المؤكد إمكانية مشاهدة الطرف الحيوانى.

و«فريرى» نفسه، وهو المعروف بتواضعه الجم وأخلاقياته الرفعية، يصف وعى الفلاحين فى مقال له بعنوان «الفعل أو العمل الثقافى» Cultural Action على النحو التالى: **«يناظر ذلك المستوى من الوعى، واقعاً لا إنسانياً يعد الوجود فى سياقه نوعاً من الحياة شبيه بحياة الحيوانات. ويستحيل على أولئك البشر إدراك نواحى الإختلاف بينهم وبين حيوانات مثل الأحصنة على سبيل المثال».**

ومهما يكن من أمر، فليس ثمة شك حول متضمنات برامج تنمية الوعى ورفع مستواه. فهى تتمحور حول فكرة رئيسية مؤداها أن أحدهم وعيه أدنى عن المستوى الإنسانى ويتعين تنميته إلى هذا المستوى بواسطة شخص آخر من المفترض بحكم تعريفه أن يكون أكثر إنسانية.

وثمة صلة بين «تنمية الوعى» والمفهوم الماركسى عن «الوعى الزائف». ووفقاً لهذا المفهوم، فإن المثقف الذى ينتمى إلى «الطليعة المثقفة» يطرح بعض المزاعم عن موقف معرفى متميز، فهو وحده الذى يمتلك الواقع والحقيقة بين يديه. كما أنه يملك التفوق المعرفى الذى يسمح له بوصف وعى الآخرين باعتباره زائفاً، وهذا فى حد ذاته يعد شكلاً من أشكال التفوق الإنسانى، ذلك أن الفرد المتميز معرفياً، بفضل مايملكه من وعى، يقع فى مستوى أعلى من مستويات الحرية، ومن ثم فى مستويات أعلى من مستويات الوجود الإنسانى. ولايتسع المقام هنا

لتتبع هذه المفاهيم وردها إلى أصولها فى فسلفة «هيجل» أو نقد هذه الأصول، لكن ما يعنينا هو تسجيل بعض الملاحظات النقدية حولها.

وإذا كانت النظرة الهرمية للوعى - فيما يعتقد «بيتر بيرجر» - تشير إلى مجرد مستويات من المعلومات حول موضوعات معينة؛ فلا مجال للإختلاف حولها. وقد نفترض على سبيل المثال واحداً من معلمى برنامج «فريرى» يؤكد أن طالباً من خلفية اجتماعية وثقافية متميزة يعرف عن بنية الاقتصاد البرازيلى أكثر مما يعرفه مزارع يتلقى دروس القراءة والكتابة فى برنامجه عن محو الأمية. بل وقد نفترض جدلاً أن جماعة «المثقفين» باعتبارها فئة اجتماعية تعرف عن الاقتصاد أكثر مما يعرف الفلاحون. وإذا أطلق مفهوم «تنمية الوعى» على عملية نقل المعلومات من الفئة الأولى إلى الثانية، فليس ثمة خلاف حول المصطلح، اللهم ما يحيط بدقة اختيار الألفاظ الدالة على المفهوم. ولكن المصطلح بالفعل ليس بمثل هذه البساطة، فهو ينطوى على ما أشرنا إليه من هرمية معرفية وبالتالى هرمية وجودية. فقد يتفوق المثقفون على الفلاحين فى معلوماتهم ومنظوراتهم المتصلة بموضوعات محددة، أما إذا شاء المرء أن يمد نطاق هذا التفوق فى المعلومات والمنظورات الفكرية إلى عموم الحياة، فإن معقولية القضية ومن مثل قبولها يتلاشى، فالفلاحون يمتلكون دون شك معلومات ومنظورات فى موضوعات أخرى، مثل دورة حياة النبات والحيوان وظروف التربة والمناخ وبعض المهارات اليدوية والحرفية، فضلاً عن معلوماتهم المركبة عن علاقات القرابة والنسب وربما تفسير الأحلام بدرجات أكثر بكثير من غيرهم من البشر.

ومن الممكن القول بأن حقيبة معلومات المثقفين تتفوق فى تحقيقها أغراض معينة تتصل مثلاً بالعمل السياسى، أو الثقافى، بيد أن الفلاحين لايقلون عنهم تفوقاً فى أغراض أخرى. وليس من الجائز الزعم بالتفوق الداخلى لأى من بنيتى



المعرفة، فضلاً عن استحالة إظهار أن التفوق فى مجال المعلومات يعد أيضاً تفوقاً فى إنسانية الإنسان، ذلك أن افتراض هذا التفوق يتعين معه إظهار جوانب المنفعة الشخصية والحياتية التى تعود على الفرد من جراء استثمار جهوده طوال حياته فى جمع وتنظيم المعلومات والنظريات، مع مايزعمه من آن هذه الجهود والأنشطة تحدد ماهو إنسانى أكثر من غيرها.

وفى أغلب الأحوال، فإن أى مزارع حتى وإن كان لايمتلك سوى علاقة غير وظيفية بتقاليده الثقافية بإمكانه هدم هذه المقولة من أساسها حين يزعم أن الأرض هى مصدر الحياة، وأنك كى تصبح إنساناً معناه الالتصاق بالتربة. وفى نفس السياق قد يذهب مواطن مجتمع الصيد إلى أن صاحب هذا العمل أكثر إنسانية من جميع البشر.

وثمة خطأ آخر على الصعيد السياسى مفاده: أن أصحاب مفهوم «تنمية الوعى» غالبا ما ينظرون إلى أنفسهم باعتبارهم ديموقراطيين من الطراز الأول، يلتصقون بحياة الجماهير، ويعادون النزعة النخبوية فى العلاقات الاجتماعية والفكرية.

ونعود مرة أخرى إلى مؤلف «باولو فريرى» الذى يشير إلى «أن الفلاحين لايتمكنون من تمييز أنفسهم عن الحيوانات» فنجده فى الصفحة التالية مباشرة يشجب أنشطة الإصلاح الناشئة فى أوساط الطبقات الاجتماعية العليا فيقول: «كلما انخرط ممثلو النخبة فى أعمال أبوية، تجدهم يعتقدون أنهم أكثر شهامة ونبلاً، لكن ممارسة مثل هذا النبل الزائف .. يتطلب بؤس الناس واغترابهم وانصياعهم واستسلامهم وصمتهم».

ويعلق «بيرجر» على هذا الوصف قائلا إنه يعبر فى حقيقة الأمر تعبيراً بليغاً عن معتقدات مثقفى «رفع مستوى الوعى». ومن الصعب تصور برنامج أكثر

«نخبوية» و «أبوية» فى نزعته من البرنامج المؤسس على افتراض أن فئة من البشر تصل فى درجة لا إنسانيتها إلى مرتبة الحيوان، وليست قادرة على إدراك ظروف حياتها أو الخلاص من أزماتها ومشكلاتها، وتقتضى مساعدة «غيرية» من الآخرين لتحقيق عمليتى الإدراك والخلاص.

فالنخبة التى يشير إليها «فريرى» فى الفقرة السابقة قد تكون مجموعة من المعلمين أو الإخصائيين الاجتماعيين الذين يباشرون أعمالهم فى إطار الالتزام الصارم بالأوضاع السياسية الراهنة فى أمريكا اللاتينية، وهى تعتقد اعتقاداً راسخاً، لايختلف البتة عن اعتقاد نخبة «فريرى» التى تكونت من المثقفين الثوريين، أنها تمتلك وعيا أكثر تميزاً عن وعى الفلاحين. ويكمن الاختلاف الوحيد فى المحتوى الآيديولوجى لهذا الوعى. بل ربما تتميز النخبة الأولى، حيث إنها لاتنسب إلى نفسها تضمن وعيها للإرادة الحقيقية للجماهير.

ومن المهم أن نشير إلى أن نقد مفهوم «تنمية الوعى» يعد - من وجهة نظر «بيرجر» - **مقدمة ضرورية لمدخل يختلف جذريًا عن العلاقة بين النظرية والممارسة السياسية. ويبدأ هذا المدخل بافتراض تكافؤ عوامل الوعى المتاحة على الصعيد الإمبيريقى.** بمعنى أن كل فرد يعيش فى عالم خاص، أى أنه يعى واقعه بواسطة أبنية معرفية خاصة تضفى معنى ووحدة على خبراته المتدفقة دوما. ولاتتماثل خبرات شخص ما مع خبرات أى شخص آخر، لكن الجماعات الإنسانية تعيش معاً فى عوالم مشتركة، ولن يكون المجتمع ممكنا فى أى إطار بديل. ومن ثم فإن عالم المثقف الذى ينتمى إلى الطبقة الوسطى يختلف عن عالم المزارع، كما يتفاوت بالتالى وعيهما الاجتماعى والسياسى. وربما جاز القول بتفوق أحد هذين النمطين من الوعى، أو وقوعه فى مستوى أعلى من غيره من حيث محتواه المعرفى. وفى عبارة أخرى، فإن الأفراد يعرفون أشياء مختلفة،

وربما كان أحد الأبنية المعرفية أكثر فائدة في موقف محدد عن الآخر. كما أنه من الممكن إصدار أحكام أخلاقية تتعلق بعوامل مختلفة من الوعي. وعليه فمن الجائز الادعاء بان وعى المثقف أكثر تميزاً في مثاليته أو نزعته الإنسانية أو الوجدانية، على أن وعى المزارع نو الأخر قد يقع في مستوى أرقى من ناحية التكامل الشخصى (حيث يميل الفلاحون إلى الاتصاف باللاتمايز في الشدة أو الصلابة في الاستجابة لمعاناة الغرباء، في حين نلمس رومانسية المثقف الزائدة في هذا الخصوص). ويخضع هذا التقويم الأخلاقى بطبيعة الحال للجدل والاختلاف. إذ كيف يمكن للفرد أن يصدر حكما حول وزن أو قيمة كلٍّ من هاتين الصفتين – العاطفية والقوة أو الشدة في هرم الوعي؟ وليس بالإمكان في سبيل حسم هذا الموضوع تحليل آية بيانات أمبيريقية تحليلاً علمياً وموضوعياً.

إذا انحينا جانباً قضية الأحكام الأخلاقية، فإن كل عالم إنسانى يجب اعتباره – من حيث المبدأ – كما يؤكد «بيرجر»، مكافئاً لأى عالم إنسانى آخر. من حيث فهم الواقع (وقد يُعترض على ذلك بالإشارة إلى صغار الأطفال أو ذوى القدرات العقلية المتدنية). تظل القضية صادقة في أى عالم يضفى معنى على حياة أى تجمع من الراشدين.

(٣) الامبريالية المعرفية – العولمة :

وبهذا الخصوص أكد المؤرخ «ليوبولد فون رانك» Leopold Von Ranke في القرن التاسع عشر – وفي تناقض حاد مع فلسفة هيجل في التاريخ – أن **«كل عصر قريب من الله»**، وبناءً على ذلك فليس من المنطقى أن تنظر الحضارة الغربية إلى نفسها باعتبارها تجسد نهاية التاريخ الإنسانى وغاية التقدم البشرى. والأمر نفسه لايجوز لأى حضارة أخرى، أو حقبة تاريخية معينة. ويمكن صياغة عبارة «فون رانك» نفسها في مواجهة محاولات ترتيب عوالم

إنسانية متفاوتة في إطار هرمي: «**كل وعى إنسانى قريب من الواقع**»، فلقد أنتج الإنسان على مر التاريخ صوراً عديدة من الوعى سعى بواسطتها للارتباط بالواقع. وإضفاء نظام معين على خبراته، كي يعيش حياة ذات معنى. ولايوجد منهج فلسفى أو علمى يمكن بواسطته ترتيب هذه الصور العديدة فى هرم يتدرج من الأدنى إلى الأعلى.

ولذلك، فإن أى «مواطن» يحيا فى عالم ما، لابد وأنه يمتلك ارتباطاً أو علاقة، ومن ثم إدراكاً مباشراً لهذا العالم، أكثر صدقاً وحصافة من آى إدراك يمتلكه هؤلاء الذين لايعيشون فى هذا العالم. فالمزارع يعرف عالمه بطريقة أفضل بكثير من أى غريب مهما كانت درجة تعليمه وثقافته، لكن ذلك لاينفى أن الغريب قد لايمتلك معلومات وأفكار ليست بحوزة المزارع تساعد فى إلقاء الضوء على عالمه. وبطبيعة الحال، يمكن نقل مثل هذه المعلومات والأفكار لتحقيق مصلحة الفلاحين، ويتضمن ذلك النوع من النقل «تصدير» المحتويات المعرفية من عالم إلى آخر. كما قد يتضمن - فضلاً عن ذلك - ابتلاع أحد العوامل تدريجياً للآخر. ويشير ذلك واقعاً أو امبيريقياً إلى أن «مواطنى» أحد العوامل يفرضون أنماطهم الخاصة من الإدراك والفهم والتقويم والعمل على هؤلاء الذين نظموا فى الماضى علاقاتهم بالواقع بصورة مغايرة.

ويمثل هذا النوع من «**الإمبريالية المعرفية**» كما يسميها «بيتر بيرجر» مكونا حاسماً من مكونات التحديث أو التنمية. والتى أصبحت مع التطورات الدولية الراهنة أحد متضمنات مفهوم «الكونية» أو «العولمة» أو «النظام العالمى الواحد»، فهذه بدورها يمكن اعتبارها محاولات تسعى إلى «تنمية الوعى ورفع مستواه». وهى اشبه بعملية تحويل عقائدى أو تبشير تربوى يقوم فى سياقه بعض البشر (الخبراء من المجتمعات الرأسمالية المتقدمة أو خبراء البنك الدولى وصندوق النقد

الدولى) برفع «مستوى وعى» أصحاب القرار فى أوطان أخرى، وهم يتشابهون فى أعمالهم تماماً مع مايقوم به المبشرون. فلقد ظلت غطرسة أصحاب الادعاء القائل **«بامتلاك الحقيقة»** فضلا عن الرغبة فى **«تخليص الآخر»**، فكرة سيكولوجية مهيمنة على أعمال التبشير الدينى والتربوى.

إن عقل الإنسان محدود من حيث مايقتنيه من محتوى معرفى. وهو محدود أيضاً فى قدرته على التركيز والانتباه، فإذا أمسك بتلابيب أحد أبعاد الواقع، فإنه يصبح أقل مقدرة على فهم أبعاد أخرى. فالفرد الذى يكرس نشاطه للعمل السياسى مثلا، قد لايكون موسيقياً ماهراً. وينطبق مبدأ الانتقائية المعرفية هذا على عوامل التجمعات الإنسانية وعلى وعى أصحابها. فإذا وجه مجتمع من المجتمعات جهوده الجماعية نحو غاية السيطرة على الطبيعة مثلاً، فعلى الأرجح أنه قد لايعبأ كثيراً بالفنون الجميلة، والعكس صحيح. ولذلك إذا قامت إحدى المنظمات، أو الهيئات، أو المؤسسات الدولية بتغيير ظروف الحياة فى مجتمع ما بواسطة إعادة تنظيم أولوياته وهيكلة نظمه ومؤسساته، فلسوف ينشأ تحولاً فى محتويات الوعى يجعل الناس يقبلون على فئة من البيانات والمعلومات (عن العلم والتكنولوجيا الغربية مثلا)، فى حين لايهتمون بفئة أخرى من البيانات (الممارسات الأسطورية، أو الأحكام الوجدانية، أو العقائدية). وبهذا ينطوى مصطلح «تنمية الوعى» – بوصفه مصطلحا خادعاً فى تطبيقاته – على مثل هذا النوع من التغير الاجتماعى، ذلك أنه يتضمن بصورة مباشرة حكماً قيمياً، لأن إعادة تنظيم محتويات العقل فى هذه الحالة أمر يشبه «التجارة». وقد تنشأ آراء متباينة تتعلق بالسؤال عمن يتفاوض فى هذه التجارة على نحو أفضل، ومن يستفيد منها بصورة أكبر.

وصفوة القول الذى يسعى «بيرجر» إلى تأكيده والدفاع عنه أنه ليس ثمة فرد **«أكثر وعياً»** من أى فرد آخر، فالأفراد المختلفين لديهم أنواعاً مختلفة من الوعى عن نواحى وقضايا حياتية مختلفة. ولذلك لايوجد مايسمى بظاهرة «رفع **مستوى الوعى»** .. كلنا نتحرك فى نفس المستوى فى محاولة لإضفاء معنى على العالم، وبذل أقصى مانستطيع من جهد للتكيف مع مقتضيات الحياة. ولايوجد من الأفراد من يشغل موقعاً يؤهله لرفع مستوى وعى أى شخص آخر، وقد يحاول بعضنا إقناع آخرين أن أفكارنا أكثر معنى من أفكارهم، وقد لاتفلح مثل هذه المحاولات، لكنها تعد فى كل الأحوال، من حيث المبدأ، تبادلاً بين أفراد متكافئين.

ومن ثم يتعين أن يؤخذ مايطرحه البشر حول واقعهم الاجتماعى باهتمام وجدية كبيرين، ليس لمجرد الاعتبارات الأخلاقية فحسب، بل لأن الإخفاق فى تحقيق هذه النظرة يؤدى فى الغالب إلى نتائج مأساوية. وتمتلأ مجالات التنمية، والتحديث، والإصلاح الاقتصادى، بحالات كثيرة كان يمكن فيها تجنب كوارث رهيبة ومكلفة لو أن صناع السياسة وجهوا انتباها أقل للخبرة الفنية الأجنبية، والتفتوا أكثر إلى آراء الخبراء المحليين.

(٤) المشاركة المعرفية :

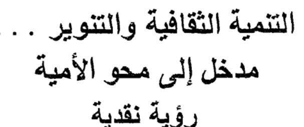
ومن الواضح أن مقولة **«الاحترام المعرفى»** تعد بمثابة مدخل يقوم أساسا على افتراض تكافؤ عوامل الوعى. ويقودنا هذا المصطلح بدوره إلى أمر يتعلق **«بالمشاركة المعرفية»**. حيث يدور جدل كبير حول أهمية المشاركة السياسية فى سياسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وما يهمنا هنا يتمثل فى مدى المشاركة السياسية للمواطنين فى القرارات المصيرية التى تمس حياتهم بصورة مباشرة. والمسألة لاتقتصر فحسب على المشاركة فى مستوى الممارسة، بل

تتطلب طبيعة الأشياء مشاركة على المستوى الفكرى والنظرى. وإذا قرر المواطنون أن موقفا معيناً أكثر جدوى أو أهمية لحياتهم عن غيره من المواقف، فإنه بالضرورة يكون له مغزاه الخطير فى الارتقاء بحياتهم وواقعهم.

والواقع أن كافة الأفعال والقرارات الاجتماعية والإنسانية تتأسس على تعريفات معينة للموقف. والسؤال المثار هنا: **من الذى يعرِّف الموقف؟** والجواب هو أن تعريف الموقف ينطوى على متضمنات نظرية، أى إطار مرجعى، وفى التحليل الأخير يقتضى رؤية معينة للواقع. وحالما يعرَّف الموقف فى إطار محدد، فإنه يطرح عدداً من الاختبارات العملية لمعالجته والتعامل معه.

إن احتكار النخبة لعمليات تعريف الموقف فى تجاهل كامل لأساليب تعريفه بواسطة هؤلاء الذين يعيشونه فعلاً، والاقتصار على إتاحة الفرصة لهم لإبداء الرأى فى القرارات التى تتخذ على أساس تعريفات محددة سلفاً، يعد فكرة محدودة للغاية وغير واقعية لمبدأ «**المشاركة**». أما المفهوم المقبول والواقعى عن المشاركة، فلابد أن يشمل إبداء الرأى فى تعريفات الموقف الذى يتعلق بهذا أو ذاك من بدائل القرارات.





مقدمة :

ما التنمية الثقافية... وفى أى اتجاه نريد... وكيف؟

وماالتنوير... وماضرورته كهدف قومى ننشده؟

وأى محو أمية نقصده... ونسعى إليه... وكيف؟

تنطلق هذه الأسئلة الثلاثة من إحساس عميق بالأزمة الثقافية التى نعيشها.. والتى تتشابك أمامنا عواملها الداخلية والعالمية، والأمية ميراث ماضى سحيق متخلف وهى مشكلة وعامل من عوامل الأزمة. ولايمكن أن نتجاهلها. بل ينبغى أن نفهم خطورتها والتعامل معها بفكر جديد فى ضوء معطيات العصر الذى نعيشه، عصر القرن الحادى والعشرين.

وثمة علاقة متصورة بين الأطراف الثلاثة.. **التنمية الثقافية والتنوير ومحو الأمية** ـ علاقة نفهمها ونتصورها من خلال نظرة نقدية لحركة التطور فى مسيرة شعوب العالم الثالث نحو التنمية والتقدم. وتأتى الدراسة الحالية، فى ضوء هذا التصور، فى ستة أجزاء رئيسية. وهدفنا النهائى هنا أن نجتهد فى صياغة مفهوم نقدى تنويرى لمحو الأمية وموجهات عمل تنير الطريق أمام كل ماننشده من جهود مخلصة فى مواجهة هذه المشكلة.

أولاً – الأمية . . مكمن الخطورة:

إن الأمية مشكلة تمس أعداداً كبيرة من المواطنين. حقيقة قد تمت جهود كبيرة في مصر والوطن العربي للقضاء على الأمية. وتشير الاحصاءات إلى انخفاض معدل الأمية في مصر لمن هم في سن عشر سنوات فأكثر، إلا أن أعدادهم المطلقة في تزايد مستمر. وعلى سبيل المثال انخفضت نسبة الأمية من ٨٥٪ في تعداد ١٩٣٧ إلى ٧٥٪ في تعداد ١٩٤٧، إلى ٧٠٪ في تعداد ١٩٦٠ إلى ٥٦٪ في عام ١٩٧٦. بينما زاد العدد المطلق للأميين والأميات حسب ترتيب تلك التعدادات من حوالى ٩.٨ مليون إلى ١٠,٤ مليون ثم إلى ١٢,٦ مليون. ثم إلى ١٥ مليونًا. وحسب تعداد ١٩٨٦ يقدر معدل الأمية بحوالى٤٩,٤٪ كما يقدر العدد المطلق للأميين والأميات بما يزيد عن ١٦ مليوناً.[١]

كما توضح إحصاءات ١٩٨٦ أيضا أن الأمية تزيد بين الإناث، فمعدل الأمية يصل بينهن إلى ٦٢٪ من جملة الإناث في مصر. بينما هي بين الذكور وحدهم تبلغ ٣٧.٨٪ من جملتهم.

وإذا انتقلنا إلى الإحصاءات التى تشير إلى قضية الأمية في العالم العربي ككل لن نجد الصورة أحسن حالاً. فتشير الإحصاءات إلى تفشي الأمية في عالمنا العربي فنسبة الأمية فيه من أعلى المعدلات في العالم، حيث تصل إلى حوالى ٥٠٪ وترتفع هذه النسبة بين الإناث العربيات إلى ٦٥٪ [٢].

وقد نجح العالم العربي في تقليص نسبة الأمية الأبجدية من ٨٥٪ إلى ٥٠٪ خلال الأربعين سنة الماضية. إلا أن هذا النجاح يظل دون المستوى كثيرا، فالعالم العربي يستأثر بحوالى ٨٠ مليون أمي، أي حوالى ٩٪ من مجموع الأميين في العالم. علماً بأن سكان الوطن العربي يمثلون حوالى ٥٪ من سكان العالم.

وضمن هذه الصورة بالطبع، فإن هناك عددا من الأقطار العربية قد نجحت فى تقليص حجم الأمية لتصل إلى حوالى ٢٠٪ فقط (مثل الأردن ومعظم أقطار الخليج العربى بينما نجد نسبة الأمية ترتفع فى أقطار أخرى حيث يقل حجم الجهود التى تواجه هذه المشكلة لتصل إلى ٧٠٪ فى مناطق كثيرة من الوطن العربى[٣] .

وعلى أى الأحوال، ومهما كان تقديرنا لكل الجهود المبذولة فى مواجهة هذه المشكلة، فالمشكلة من حيث الحجم كبيرة.. ومن حيث الخطورة عظيمة.

ونسأل ماذا تعني الأمية... فى وطن يعيش مايقرب من نصف أبنائه أو يزيد محرومون من نعمة القراءة والكتابة ومعرفة الحساب؟

* قد تعنى غياب العدل والمساواة فى الوطن.. وهذا صحيح.
* وقد تعنى أيضا أن نصف عدد سكان الوطن غير مؤهل لاستيعاب حقائق العصر من العلم والتكنولوجيا.. وهذا صحيح أيضا.

إلا أننا إذا نظرنا إلى مشكلة الأمية من زاوية التنمية الثقافية فإننا قد نرى الأمية على نحو آخر.. وقد نرى فيها جوانب أخطر من مسألة غياب العدل أو إعداد الناس للتكيف أو التعامل مع معطيات العصر. وقد نرى مجهود محو الأمية بمعان أخرى مختلفة.

إن الأمية فى مجتمعنا – إذا نظرنا إليها من زاوية التنمية الثقافية ـ تعنى أن مايقرب من نصف المجتمع أو يزيد لايقرأ ولايكتب.. أى أن نصف المجتمع يعيش ثقافة المشافهة.

وماذا تعنى ثقافة المشافهة ؟

قديما فرق أفلاطون بين ثقافة المشافهة والثقافة المقروءة المكتوبة وهاجم الأولى

هجوما شديداً.. وهاجم الشعراء الذين يستغلون واقع المشافهة فى نشر أفكارهم التى تسرى بين الناس كالسر. فالمشافهة لاتتيح التفكير ولا التعقل.. وتدفع الناس إلى قبول ماينقل إليهم. وتعودهم على أخذ مايقال لهم مأخذ التسليم، وتوقفهم إزاء مايدور من حولهم موقف العاجز المتلقى المستسلم(٤) .

وتفشى الأمية بيننا بهذا الحجم الكبير هو تفشى لثقافة المشافهة.. ثقافة تكريس النقل وتغييب العقل وتكريس الصمت والهيمنة.. والأمية من هذه الزاوية آلية من آليات التخلف وتجهيل الناس.. وإعادة إنتاج الخرافة والأسطورة والنكوص إلى الماضى وتعطيل طاقات الإنسان المبدعة.. إنها فى النهاية عامل رئيسى فى كل ردة حضارية تعيشها بلادنا.. ومعوق من معوقات جهود التنمية.. الثقافية والاجتماعية. ومن هذه الزاوية أيضا ترتبط جهود القضاء على الأمية بهذا المعنى الثقافى أى تصبح جهود محو الأمية هى جزءا لايتجزأ من جهود التنوير والتنمية الثقافية والنهضة، وآن الأوان أن تتجاوز مناهجنا القديمة عن الأمية ومحو الأمية. تلك المفاهيم التى ظلت حبيسة فى أفكار اقتصادية ضيقة عن إعداد القوى العاملة ورأس المال البشرى.

كيف إذن تصبح جهود محو الأمية جزءاً من جهود التنمية الثقافية والتنوير. وعاملا من عوامل النهضة وعلى أى نحو؟

* ذلك ماسنحاول الإجابة عنه فى الصفحات القادمة .

ثانياً – معانى المصطلحات:

المصطلحات الثلاثة .. التنمية والثقافة ومحو الأمية هى مفاهيم عرفت تعريفات متعددة، ونسب إليها معانى كثيرة، وهناك الآن ضرورة حيوية للاتفاق على معنى واضح ومحدد منذ البداية لكل منها. ولتحقيق ذلك، من وجهة النظر النقدية. لن

يكون ميسراً إلا من خلال فهم التطور التاريخي الذى نحدد فيه معانى هذه المفاهيم. وكيف تطورت فى ثناياه وفى سياقه. فالمعانى ليست من طبيعة الأشياء، ولكنها تصنع وتضاف إلى الأشياء فى خضم تفاعل الناس تاريخيًا مع الأحداث والأشياء من حولهم.

ومن هنا لايكفى ولايصح منهجيًا أن نستعرض بعض التعريفات والمعانى الخاصة بهذه المصطلحات (المفاهيم) ثم نختار من بينها تعريفاً أو معنى. فمصطلح التنمية له تعريفات كثيرة، وكذلك مصطلح الثقافة له مايزيد عن مائة تعريف، ومحو الأمية كذلك أيضا أصبح له تعريفاته أو بالأحرى مفاهيمه المتعددة(٥).

فأى تعريف أو معنى نختار إذن؟

إن المصطلحات الثلاثة التى نحن بصددها: التنمية والثقافة ومحو الأمية، مفاهيم مترابطة ارتبطت معاً فى واقع الحياة الإنسانية. وشاهدت تفاعلات ونضالات اجتماعية.. وتطورت بتطور الحياة وبنضالات الشعوب عبر عقود زمنية متعاقبة وكانت فى كل مرحلة من التطور تكتسب معان جديدة.

وقد كانت التنمية هى المفهوم المحورى الذى ارتبط به المفهومان الآخران: الثقافة ومحو الأمية.. بل وغير ذلك من مفاهيم أخرى فى التربية وعلم الاجتماع والاقتصاد ذلك لأن التنمية مسألة ارتبطت إرتباطا مباشراً منذ بداية النصف الثانى من القرن العشرين بحركة الكفاح التاريخى لشعوب العالم الثالث ونضالاتها السياسية والاجتماعية من أجل الاستقلال والتقدم(٦)، وتطور مفهوم التنمية وتطورت معانيه بفضل كفاح وتطور هذه الشعوب. ولذلك نجد أن مفهوم التنمية لم يكن له معنى ثابت على الإطلاق طوال تلك الحقبة الماضية، ابتداء من

القرن العشرين.. لقد كانت كل مرحلة تفرض عليه معانى محددة.. وبالتالى على غيره من المفاهيم المرتبطة به مثل التخلف، والثقافة، والتربية والتمدرس ومحو الأمية.. إلخ وبالتالى فإن الخلافات حول معانى هذه المفاهيم هى خلافات مصدرها الخلط بين مراحل تطور الواقع الاجتماعى التنموى لشعوب العالم الثالث. وغياب أو عدم تحديد السياق التاريخى للمفهوم الذى نناقشه هو سبب مانعيشه من فوضى فى المعانى وتحديد المصطلحات. ويترتب على هذه الفكرة أيضاً أن إختيار الباحث - أى باحث - وتبنيه لمعنى أو تعريف ما إنما يعبر أو يصدر عن موقف هذا الباحث من حركة التطور التاريخى لشعوب العالم الثالث على وجه التحديد. وسوف يزداد وضوح هذه الفكرة مع معالجتنا لتطور معان هذه المفاهيم فى سياقاتها التاريخية الاجتماعية التى ظهرت فيها.

التطور التاريخى للمعانى :

بدأ الإهتمام المنظم بالتنمية مع مطلع النصف الثانى من القرن العشرين. ومرت جهود العالم الثالث وكفاحاته فى مسعى التنمية بثلاث مراحل أساسية. **أما المرحلة الأولى:** فكانت فى الفترة التى تمتد من نهاية الخمسينيات حتى نهاية الستينيات. وهى المرحلة التى اصطلح على تسميتها «بالعقد التنموى الأول» **أما المرحلة الثانية**، وهى التى تمتد من نهاية الستينيات حتى نهاية السبعينيات، وهى مايطلق عليها «العقد التنموى الثانى». **أما المرحلة الثالثة**، فهى المرحلة التى نعيشها منذ نهاية السبعينيات، ولم يعلن أحد نهايتها بعد. إلا أن شواهد التاريخ وأحداثه العالمية تعلق نهايتها مع بداية التسعينيات.. أو بالأحرى بعد حرب الخليج الثانية. ويبدو أن مرحلة التسعينيات التى عشناها، وهى مرحلة انتقال بكل مافى المعنى من كلمة إلى أن يفتح الباب أمام التعايش السلمى بين الجماعات الإنسانية المختلفة - كجماعات متكافئة.. أو يجب أن تبدو كذلك على

الأقل.. لتفادى أخطار الحرب والعنصرية الإستعمارية. كما أن اعتبار الثقافة سلوك مكتسب من شأنه أن يفتح الباب أيضا أمام التعليم ويقر بإمكانية التعليم والتعلم بالنسبة لجميع الشعوب والجماعات: الثقافة يمكن أن تنقل من مكان إلى مكان. ويمكن تعليمها وتعلمها. ومن شأن هذه كله فى نهاية الأمر أن يفتح الباب أمام إمكانية التنمية.. تنمية شعوب العالم الثالث. وفى هذ الصدد لعبت نظريات الإنتشار الثقافى، والإشعاع الثقافى، والنقل والاستعارة الثقافية دوراً إيجابيا. على الأقل فى تلك المرحلة من مراحل تطوركفاح العالم الثالث.

عقد التنمية الأول:

لقد ظهرت جهود التنمية ـ فى عقدها الأول. إستجابة لهذه الأفكار وتدعيما لها فى نفس الوقت. وتحددت فكرة التنمية بمعنى نقل نموذج التصنيع الغربى إلى المجتمعات النامية. فإدخال جزء متقدم، وهو «التصنيع». إلى ذلك الكل المركب «الواقع الثقافى» من شأنه ـ وفق أفكار ذلك العقد ـ أن يؤثر إيجاباً فى تقدم بقية أجزائه الأخرى، فينهض بذلك المجتمع ككل[٧]. ويتقدم. وقد بررت هذه الأفكار دراسة المجتمعات المتقدمة صناعياً واتخاذها كحالة أو نموذج للتقدم، من خلال استخدام مجموعة من المؤشرات تصف نواحى التقدم فيها[٨].

وهكذا ظهرت التنمية كتعبير عن تحقيق مستويات للتقدم الاقتصادى تحددت من خلال مجموعة معينة من المؤشرات التى تصف النموذج الغربى. وأصبحت عمليات التصنيع هى الآليات الأساسية للعملية التنموية فى مجتمعات العالم الثالث بلا استثناء[٩].

وفى هذا الإطار الثقافى التنموى ظهرت دعاوى محو الأمية وهذا الإطار هو نفسه الذى حدد دعاوى التربية فى مجتمعات العالم .الثالث وحصرها فى عملية التمدرس Schooling على النهج الغربى، كضرورة اقتصادية لتوفير قوى بشرية

(أيدى عاملة) تنهض بمتطلبات التنمية الاقتصادية . وحيث إن مفهوم أو معنى التربية قد تحدد من البداية فى صيغة «التمدرس» فى إطار تلبية حاجة التصنيع والاقتصاد، كذلك جاءت دعاوى محو الأمية محصورة فى تعلم مهارات القراءة والكتابة للقوى العاملة وفق إحتياجات ومطالب التنمية والتصنيع.

كانت صيغة محو الأمية الأبجدية هى الصيغة التى تواكبت مع نمط التفكير الثقافى ـ التنموى السائد فى تلك الفترة ـ العقد التنموى الأول. وبذلك ارتبطت معانى ومفاهيم المفردات الثلاث ـ الثقافة والتنمية ومحو الأمية ـ ككل فى سياق تاريخى واحد متكامل يعبر عن تيار فكرى ساد تلك المرحلة وهيمن على حركة الفكر فيها.

وإذا كان الظرف التاريخى الذى ظهرت خلاله تلك المعانى (لهذه المفردات) قد زال وانقضى. إلا أن تلك المعانى كأفكار مازالت تعيش بيننا حتى الآن نتداولها ونستعملها. ذلك أن الأفكار رغم أنها تتولد فى إطار واقع تاريخى اجتماعى معين إلا أنها تتمتع بعد ذلك باستقلال نسبى عن ذلك الواقع التاريخى يعطيها امكانية الوجود خارجه أى خارج زمن وظروف تاريخها. ولكن لابد أن نؤكد أن الأفكار خارج ظرفها التاريخى الذى تولدت فيه قد تلعب أدواراً مخالفة لما كانت تلعبه من قبل. فالفكرة التى نشأت لتساعد على التغير الاجتماعى فى إطار ظرف أو واقع تاريخى معين قد تكون هى نفسها فكرة معوقة للتغير فى الظرف التاريخى الذى يليه.

بعبارة أخرى إن أفكاراً مثل الفكرة الانثروبولوجية «الكل مركب» التى تصف الثقافة، والفكرة الوظيفية فى علم الاجتماع، والتنمى بمعنى التصنيع، ومحو الأمية بمعنى القراءة والكتابة.. كلها أفكار تولدت فى إطار ظرف تاريخى يمثل العقد الأول للتنمية. هذه الأفكار أو المعانى أو المفاهيم، مازالت تعيش بيننا رغم

بعدنا عن الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين. ولاينبغى ونحن نستعملها أن نفصلها عن سياقها التاريخى الذى أشرنا إليه.. ذلك إذا أردنا فهم حقيقة هذه المعانى وأى اتجاه فكرى تخدم.. وماموقعها من عملية التغير الاجتماعى.

عقد التنمية الثانى:

انقضى عقد التنمية الأول ولم تتحقق الأهداف المنشودة لشعوب العالم الثالث.. ولم تحقق جهود التنمية مستويات التقدم الذى سعوا إليه وكافحوا من أجله.. وتوالت حركات الرفض والثورة من شعوب العالم الثالث، بل وحركات طلابية فى كل مكان حتى فى العالم المتقدم نفسه. وتولدت فى إطار الثورة والرفض مفاهيم وأفكار جديدة تحدد معانى لكلمات الثقافة.. والتنمية.. ومحو الأمية. أفكار تناولت المسألة من منظور جديد.

ظهرت فى تلك الفترة (من نهاية الستينيات حتى نهاية السبعينيات، التى يمكن أن نطلق عليها العقد التنموى الثانى) مجموعة مايسمى بنظريات الحداثة.. إهتم أصحابها بالمدخل النفسى الاجتماعى واستفادوا بما انتهى إليه الفكر الانثروبولوجى والاجتماعى من تطور.

لم يعد ينظر إلى التنمية على أنها وصف لحالة استاتيكية صماء تتم من خلال نقل نماذج تصنيع من العالم المتقدم.. ولم يعد ينظر إلى الثقافة على أنها حالة ساكنة يعيشها الناس (وفق تعبير الكل مركب) تتغير من خلال انتشار أو نقل ثقافى أو تغير بعض أجزاء الكل مركب بنقل نماذج جديدة إليه مثل التصنيع.. أو التعليم. أصبح ينظر إلى التنمية من وجهة نظر أصحاب نظريات الحداثة على أنها عملية إنسانية هادفة وشاملة.. وكذلك الثقافة، أصبح ينظر إليها بإعتبارها عملية دينامية يصنعها الإنسان كما تصنعه ثقافته.

اهتم علماء الحداثة بفهم ديناميات الثقافة حتى يمكنهم فهم آليات التغير والتنمية. فالمفهوم الأنثروبولوجى السابق لايساعد على ذلك. وقد يكون مفيداً فى فهم عمليات التنشئة الاجتماعية وتشكيل الإنسان وتكوينه. إلا أنه غير مفيد فى فهم آليات التغيير والتنمية الاجتماعية والثقافية.

تمكن علماء الحداثة من خلال المدخل النفسى الاجتماعى من التركيز على الشخصية الإنسانية كنتاج لدينامية التنمية، واعتبار الإنسان صانعاً لثقافته، والتركيز على الشخصية الإنسانية يعنى التركيز على الجانب المعرفى فى الثقافة والإنسان. وبالتالى نظروا إلى الثقافة على أنها نسق المعرفة الذى يستخدمه الناس لتفسير الأشياء والأفعال والأحداث.

فإذا كانت الثقافة هى نموذج الإدراك أو هى خبرة الناس، فإن الشخصية الحاملة لهذا النموذج هى المحور فى عملية الثقافة.. وتغيير الخبرة أو تغيير نمط المعرفة يعنى تغيير السلوك.. وتغيير السلوك يعنى ثقافة جديدة، ومن ثم واقعا جديداً معنى ذلك أن النشاط الإنسانى إنما يكمن فى جذور أى عملية تنمية ثقافية أو اجتماعية. وأن نجاح أى عملية تنموية إنما يتوقف على طبيعة أفراد المجتمع أنفسهم من حيث استعدادهم واستجابتهم لقبول أو رفض التغيير.

وقد تكلم «ليرنر» عن الشخصية المتحركة الدينامية القابلة للتغير والتكيف، وعن الشخصية غير المنعزلة المتعاطفة مع الآخرين والمتواصلة معهم والمتقمصة لكل جديد. وعن الشخصية الحساسة اجتماعياً. وتكلم «ماكيلاند» عن الدافعية الفردية والحاجة إلى الإنجاز كسمة أساسية فى بناء الشخصية الثقافية الدينامية. وتكلم آخرون عن سمات الشخصية التقليدية التى تقاوم التغير وبينوا أنها تعتمد كلية على التراث والسلطة كوسائل لعلاج التوتر الناتج عن الاحتكاك بالأفكار الجديدة. فالتراث الجامد والسلطة المركزية والتقاليد الراسخة هى سمات الثقافة الاستاتيكية، وهى تحجب أو تعوق الشخصية المبدعة المتفاعلة (١٠).

وقد نجد خلافات بين أصحاب نظريات الحداثة، وذلك حسب تباين مداخلهم النفس إجتماعية ودرجة إرتباط كل مدخل منها بالتقاليد الأنثروبولوجية أو السيسولوجية، لكن مهما كانت الخلافات، حول التعريفات أو المداخل. فسنجد أن ثمة فكرة كامنة متفق عليها وهي: **أن الإنسان الفرد هو صانع الثقافة.. وهو المحدد لديناميتها.. وهو المدخل إلى التنمية.. وهو الهدف والوسيلة.**

وهكذا فهمت التنمية فى إطار فكر الحداثة كعملية شاملة. فالتنمية ليست تنمية اقتصادية فحسب. بل أن التنمية الاقتصادية نفسها لاتعنى التصنيع فقط. التنمية عملية شاملة: اقتصادية، اجتماعية، ثقافية. إنها حركة ونهضة مجتمعية وحضارية تتفاعل فيها مكونات المجتمع.

وظهز الإنسان كمحور فى هذا المفهوم. وأصبح هو هدف التنمية ومحركها وأصبحت التنمية تهدف إلى توفير أو إشباع الحاجات الأساسية له، وتنمية قدراته على المشاركة فى العمل.. والعائد.

وفى إطار تلك المعانى والمفاهيم الجديدة للتنمية والثقافة التى ظهرت فى العقد الثانى من التنمية، ظهر أيضا فى تلك الفترة مفهوم جديد لمحو الأمية. فلم يعد ينظر إلى محو الأمية على أنه مجرد محو أمية أبجدية.. أى مجرد تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب. لقد أصبح ينظر إليه فى إطار تلك المعانى والمفاهيم الجديدة على أنه تعليم كل مهارات التعامل مع البيئة الخارجية للفرد. إنه تعليم مهارات الشخصية الدينامية ومهارات التواصل والتعاطف.. ومهارات الإحساس بالآخرين. إن المناشط التنموية الجديدة القائمة على المشاركة تجعل الفرد فى القلب من العملية التنموية الثقافية/ الاجتماعية. ومن ثم كان لابد وأن نفهم جهود محو الأمية بإعتبارها جهوداً لإعداد الفرد وإكسابه القدرات والمهارات اللازمة لهذه المشاركة.

وقد حاولت «اليونسكو» على أي حال، أن تستجيب للتغيرات الحادثة في تلك الفترة وأن تأخذ بطرف في الحوار السائد آنذاك حول ومع المعاني والمفاهيم الجديدة لمفردات الثقافة والتنمية ومحو الأمية. وجاءت استجابتها من خلال ماأذاعته في نهاية الستينيات تحت مسمى «محو الأمية الوظيفي». وكانت تعني به تجاوز المفهوم القديم لمحو الأمية إلى مفهوم جديد «يتفاعل مع التنمية الشاملة وإشباع حاجات السوق». وكانت قرارات مؤتمر الإسكندرية عام ١٩٦٦ تمهيداً لظهورهذا المفهوم وشيوعه[١١]. ولايفوتنا أن نقول، أن استجابة اليونسكو بصك هذا المصطلح كانت إستجابة محافظة لحركة الفكر والتطور الحادث من حولها. فبينما نجد تقدماً فكرياً يضع إشباع حاجات الإنسان الأساسية ليكون أساساً في الثقافة والتنمية في ذلك الوقت. نرى أن اليونسكو بهذا المصطلح الجديد «محو الأمية الوظيفي» مازالت تتوجه إلى إشباع حاجات السوق. وكأن المصطلح يحمل في ثناياه بقايا فكر قديم من مرحلة زمنية مضت وانتهت. وفرق كبير بين توجهين، الأول توجه يركز على إشباع حاجات السوق، والثاني توجه يركز على إشباع الحاجات الأساسية للإنسان ويجعل من الإنسان محوراً لعملية التنمية وهدفها.

على أي حال، تطورت حركة الفكر الإنساني في العقد الثاني من التنمية وتحددت معاني ومفاهيم جديدة، فبدت الثقافة كنموذج معرفي إدراكي.. وبدت التنمية كحركة شاملة، وبدى محو الأمية كمفهوم يربط الفرد ببيئته الواسعة متجاوزاً مفهوم محو الأمية الأبجدية القديم. وكانت هذه المعاني والمفاهيم الجديدة مترابطة تعبر بحق عن مرحلة من التطور احتل فيها الإنسان كما ذكرنا من قبل مركز عملية التنمية وكانت هذه المرحلة بما فيها من نجاحات وفشل تمهيداً لحركة تطور تالية، أكثر سعة وأكثر عمقاً.

عقد التنمية الثالث:

وتستمر حركة التطور فى علاقة جدلية ثرية بين الفكر والواقع.. وتتراكم معطيات التطور لتطرح مشكلات جديدة تبحث لنفسها عن حلول وإجابات جديدة. لقد نجحت تجارب تنموية محدودة.. وفشلت تجارب أخرى كثيرة.. وتفجر العلم الاجتماعى عن تقدم هائل فى كل ميادينه: نظريات علم اجتماع المعرفة فى مجال الثقافة والفكر: ونظريات التبعية فى المجال الاقتصادى ونظريات التحرير والنقدية فى المجال الإجتماعى.والتربوى.

لقد بينت مجمل التحليلات النظرية فى العقد الثالث من التنمية أن مفهوم التنمية السابق رغم إشتماله على نقاط قوية هامة تركز على المعنى الشامل للتنمية كعملية مجتمعية. إلا أنه فى نهاية الأمر مفهوم تجاهل الظروف التاريخية التى أسفرت عن حالات القهر والتخلف والاستغلال التى تعيشها بعض أو معظم شعوب العالم الثالث. ومن ثم لم يساعد على تهيئة الشروط لنجاح جهود التنمية وقهرعوامل التخلف والقهر والاستغلال.

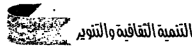
لقد بينت التحليلات الجديدة (فى العقد الثالث) أن النظام العالمى الجديد الذى نعيشه هو نظام واحد فرض تقسيم معين للعمل على المستوى الدولى، بين دول المركز المتقدمة (دول الشمال) ودول الأطراف المتخلفة أو النامية (دول الجنوب). دول المركز تنتج وتصنع ودول الأطراف تستهلك فقط وتمتلك وتستخرج المواد الخام وتصدر فيما تصدر العقول البشرية النابهة مع ماتستخرجه من مواد خام[١٢].

بدأ البعد العالمى من خلال ذلك المنظور الجديد يدخل بقوة فى عملية تحليل واقع التخلف والقهر فى العالم الثالث.. ومن ثم فى تحليل معانى ومفاهيم الثقافة

والتنمية ومحو الأمية. وأصبح هذا البعد سمة أساسية لأى تفكير اجتماعى فى تلك المرحلة، بل أصبح هو القاسم المشترك فى كل العلوم الاجتماعية ليجعل منها منظومة علمية واحدة حتى وإن اختلفت زوايا ومجالات الرؤية. تماماً كما كان بعد الحداثة هو القاسم المشترك فى منظومة علوم المرحلة السابقة (العقد الثانى) من تطور جهود التنمية.

وقد فرض تقسيم العمل الدولى نوعاً من التبعية الاقتصادية. تبعية دول الأطراف النامية لدول المركز المتقدمة. وأصبحت دول الأطراف سوقاً استهلاكية لمنتجات دول المركز الاقتصادية والثقافية على السواء، وانحصر دور النخب السياسية والاقتصادية فى تلك الدول النامية، فى القيام بأدوار الوساطة التجارية والثقافية بين دول المركز المتقدمة وشركاتها العملاقة المتعددة الجنسية من جهة وصغار المنتجين والطبقات الغنية القادرة على الشراء والاستهلاك فى مجتمعاتنا من جهة ثانية. وهكذا اندمجت النخب المسيطرة فى مجتمعات العالم الثالث فى عملية تقسيم العمل الدولى فى النظام العالمى الراهن.

وعلاقة التبعية التى تحكم المجتمع التابع (دول الأطراف) بالمتبوع (دول المركز) فى النظام العالمى إنما تكرر نفسها داخل المجتمع التابع نفسه بين النخب المسيطرة من جهة وجماهير الشعب من جهة ثانية. نخب سياسية اقتصادية حاكمة (متبوعة) وجماهير عريضة (تابعة) والنخب الحاكمة المسيطرة لاتملك إزاء هذا القهر العالمى وآلياته فى تقسيم العمل إلا أن تسكت (تصمت) تماما عن تبعيتها ورضوخها للقوى المسيطرة فى دول المركز. إلا أنها لا تلبث - أى النخب الحاكمة - أن تمارس قهرا على جماهيرها التابعة لها لترغمها على تقبل التبعية الدولية والصمت والسكوت على أوضاع التخلف الداخلية الناتج عن هذه التبعية.



إن هذا الواقع هو ماجعل فيسلوف تربوى مثل **«باولو فريرى»** يؤكد أن المشكلة الرئيسية التى تتحدانا فى بلدان العالم الثالث هى الفقر والجهل والقهر وثقافة الصمت. والقهر يتضمن نقيضه: أى التحرير، كهدف لابد أن يتحقق، تحرير إنسان العالم الثالث من كل ألوان الظلم والهيمنة والتبعية والقهر وثقافة الصمت. التحرير ركيزة أى عملية تنموية حقيقية تهدف إلى النهوض بمجتمعات العالم الثالث.. تحرير المجتمع من علاقات التبعية.وتحرير الجماهير من القهر وثقافة الصمت.. وتحرير الفرد من الجهل والاستغلال.

معنى ذلك أن تنمية الثقافة ليست عملية محببة تتعلق بالشخصية، فى علاقتها بواقعها الثقافى المحلى وإنما عملية تتم فى إطار هيمنة علاقات التقسيم الدولى للعمل.

فإذا كنا قد توصلنا من قبل إلى أن الثقافة نموذج للإدراك.. أو بالأحرى نسق معرفى نفهم فى إطاره ونفسر من خلاله خبرات حياتنا وسلوكياتنا.. وإذا كنا قد اتفقنا على أن هذا النموذج أو النسق إنما يتكون من أشياء كثيرة منها العقائد والمعارف والقيم وحسب نوع هذه المكونات يتحدد هذا النموذج أو النسق (الثقافى) إنما تتحدد أيضاً فى إطار هيمنة علاقات دولية غير عادلة.

إن التقسيم الدولى للعمل قد جعل الدول النامية مجرد مستهلك لثقافة تصنعها وسائل إعلام دولية عملاقة فى دول المركز. ومؤسسات احتكارية تنتج أدوات الثقافة من أفلام وكتب وبث فضائى مباشر.. بل ونماذج سلوكية.. ونوع معين من المعارف تصدره إلى العالم الثالث، ليست هى المعارف العلمية التكنولوجية بالطبع.ونوع معين من التفكير يكرس القهر وثقافة الصمت. كل هذه الأشياء أدوات لهيمنة عالمية تلعب دوراً قوياً فى تحديد النماذج الثقافية السائدة فى مجتمعات العالم الثالث.. التى بدورها تحدد سلوك أعضائها وتحدد طموحاتهم وتوجهاتهم وتوقعاتهم.

التبعية ـ العالمية ـ إذن عامل مؤثر فى تحجيم النموذج المعرفى الإدراكى ـ الثقافى ـ فى مجتمعات العالم الثالث. وهو عامل يضرب حركة الثقافة فى هذه البلدان فى القلب ويطرحها فريسة لتداعيات سلطة التراث والتقاليد وتصبح ركيزة أساسية لأبعاد القهر العالمية.. أو بالأحرى آليات محلية لهيمنة النظام العالمى وقهره لشعوب العالم الثالث.

معنى ذلك أن القهر ليس بعداً عالمياً فقط.. وماكان لهذا البعد أن يقوم إلا لأن هناك بعداً آخر مآزر له هو الثقافة المتراجعة أو المتخلفة فى بلدان العالم الثالث[١٣] وبين البعدين علاقة تأثير محصلتها بنى ثقافية واجتماعية وسياسية قاهرة لشعوبنا. ونطلق على هذه الحالة ثقافة الصمت.. وهى ثقافة مغتربة ومغربة alienating لإنسان العالم الثالث.. يتم بها ومن خلالها قبول الأمر الواقع.

هذه الجهود تعكس قيماً واتجاهات وطموحات يتطلعون إليها بحق.. أى تعكس ثقافتهم وبالتالى فإن تنمية هذه العناصر.. أى تنمية ثقافة جديدة يعتبر من أهم عوامل نجاح التنمية. فبدون ثقافة متقدمة ناهضة يعجز الإنسان عن صنع مصيره ومستقبله.

وتتمثل الركيزة الرابعة فى العالمية، وقد بينا أن البعد العالمى الحالى القائم على تقسيم دولى ظالم للعمل بعد مخيب لجهود التنمية. ونجاح أى مشروع تنموى.. ثقافى اجتماعى لايمكن أن يحقق فى أى مجتمع من مجتمعات دول العالم الثالث إلا بتوفير قاعدة من الاعتماد المتبادل بين مجموعات دولية تشترك فى نفس الأهداف والاهتمامات.

وقد أصابت اليونسكو حينما أعلنت أن العقد الحالى من ١٩٨٨ ـ ١٩٩٧ هو عقد التنمية الثقافية. فهى بذلك قد استجابت لمجمل التطورات الفكرية التى ألقت



الضوء على مابيناه من ركائز. وفى وثيقة إعلان عقد التنمية الثقافية حددت اليونسكو أربعة أهداف رئيسية لعقد التنمية الثقافية... ينبغى إنجازها [١٦]:

١ ـ مراعاة البعد الثقافى فى التنمية.

٢ ـ تأكيد الذاتية الثقافية.

٣ ـ زيادة المشاركة فى الحياة الثقافية.

٤ ـ النهوض بالتعاون الثقافى الدولى.

ولا غبار بالطبع على هذه الأهداف، فهى تتفق مع ماانتهينا إليه من تحليلات لخلاصة التطور الفكرى فى مجال التنمية. إن مانود أن نؤكد عليه هو تعميق المعنى الإنسانى خلف كل هدف من هذه الأهداف حتى تتضح طبيعة الأزمة التى نعيشها فى العالم الثالث والتحديات التى نواجهها تحت ضغط نظام عالمى مهيمن وظالم وقاهر.. وأوضاع اجتماعية متردية ومتخلفة وقوى محلية مستفيدة من التخلف وتقاوم تغيير وتقدم المجتمع. وهذا ماسكت عنه إعلان اليونسكو.

ثالثاً – مأزق التنمية الثقافية فى التسعينيات:

إن تحديد طبيعة وأبعاد التنمية الثقافية مسألة هامة وضرورية طالما بات واضحاً أن التنمية الثقافية هى المدخل الصحيح للتعامل مع محو الأمية. وأن الأمية هى أحدى عقبات التنمية الثقافية ولايمكن معالجتها إلا من خلال التنمية الثقافية نفسها.

(١) تخلف وتراجع الثقافة الوطنية:

إن المسألة الثقافية الآن فى بلدان العالم الثالث أصبحت مساءلة لواقع وطبيعة النظام العالمى الحالى ونظام تقسيم العمل فيه على وجه الخصوص.. كما أصبحت مساءلة أيضا للواقع الاجتماعى المتخلف ـ واقع القهر وسوء توزيع

الثروة والأمية وثقافة الصمت – داخل بلدان العالم الثالث. لابد من مساءلة العوامل المسببة لهذا التخلف والمسببة لتجهيل الناس وفرض واقع الصمت عليهم.

ويدعى البعض أن الناس فى بلادنا وفى بلاد العالم الثالث يرفضون التغيير ويقاومونه فهل هذا صحيح؟ هل الناس فى بلادنا تقاوم التغيير؟

إن عداء الناس للتغيير ليس بسبب التغيير فى حد ذاته. إنه بالأحرى رد فعل لنوع وطبيعة ومسار هذا التغيير. إنه يعتمد على مقدار ملاءمة التغيير للحالة العقلية الموجودة عليها الناس. أى قدراتهم على فهم التغيير ودمجه فى حياتهم القيمية والأخلاقية[١٨]. وإذا فرض التغيير من عل سواء من خلال آليات القهر العالمية أو من خلال آليات وأجهزة القهر المحلية الوطنية فإن الناس ستقاومه.. واذا لم يتلاءم نمط التغيير مع نمط الإدراك الثقافى فإن الرفض أو المقاومة قد تكون عنيفة وقد يكون العنف مسلكها.

لابد أن يكون التغيير مرغوب من الناس وموجه بجهودهم هم وثقافة الناس لابد أن تكون فى القلب من جهود النهضة والتنمية.. لكن قد يكون فى قلب ثقافة الناس نفسها إيديولوجيات (معتقدات) تزيف الوعى وتكرس التخلف كنتيجة لميراث ثقافى تاريخى طويل من القهر والاستعمار والتقاليد البالية والسلطة المستبدة.. أيديولوجيات تكرس التخلف والتبعية والتواكلية والماضوية والغيبية والشكلية وهنا لابد من تنمية نماذج معرفية إدراكية جديدة.. وقيم وأخلاق ووعى جماهيرى جديد.. وبنى ثقافة جديدة تدفع جهود التنمية وتتلاءم مع أهدافها.

إن الناس كما تفكر تعيش.. وكما تؤمن تسعى.. وكما تعتقد تتصرف. الثقافة هى حياة الناس. وحياة الناس هى واقعهم الثقافى. ولذلك نرى أن مدخل التنمية الثقافية مدخل أساسى وجوهرى لمعالجة التخلف، وينبغى أن يكون جزءاً لايتجزأ من أى مشروع نهضوى قومى نسعى إليه فى بلادنا.

لقد كان من نتيجة التقسيم الدولى للعمل، أن أصبحت النشاطات الاقتصادية فى دول المركز تتطلب العلم والتكنولوجيا أما فى دول الأطراف فأصبحت النشاطات الاقتصادية التى تدور حول التملك والاستهلاك تتطلب معارف وعلوم غيرالعلوم الطبيعية والتكنولوجيا. وأصبحت دول المركز تحتكر العلوم الطبيعية والتكنولوجيا ولاتسمح بانتقالها إلى دول الأطراف إلا فى حدود ضيقة وكيفية معينة.

ونتيجة لذلك لانجد العلم والتكنولوجيا عناصر فاعلة فى مكونات الحياة الثقافية فى بلاد العالم الثالث. بل أصبحت المكونات الغالبة الفاعلة هى الإنسانيات والقانون والعلوم الشرعية. ناهيك عن السحر والخرافة. وبدون العلم والتكنولوجيا لاسبيل لتحقيق التنمية الحقيقية المستديمة. التى تتيح الموارد ومتطلبات الحياة للأجيال المتوالية فى المجتمع.

ونحن نتكلم عن العلم والتكنولوجيا كعناصر فاعلة فى الثقافة. فإنما نعنى بذلك العلم والتكنولوجيا كعناصر متوطنة فى بنية النموذج المعرفى لأعضاء المجتمع، أو بعبارة أخرى كلحمة وسدى فى نسيج الحياة الثقافية اليومية فى المجتمع. لكن أن يكون العلم والتكنولوجيا مجرد قشرة زائدة على سطح الثقافة اليومية فإن ذلك لايمكن أن يصنع التنمية. فثمة قاعدة تاريخية مستقرة بأن العلم والتكنولوجيا لايصبحان قوة من أجل التغيير أى مجتمع إلا عند ارتباطهما عضوياً فى مجمل الموارد الثقافية فى هذا المجتمع.

وتعكس البيئة المعرفية للنظم التعليمية فى بلدان العالم الثالث هذا الواقع الثقافى المرير أو بالأحرى غياب العلم والتكنولوجيا عن واقع بلدان العالم الثالث الثقافى. حيث نجد دائما أن مايقرب من ٨٠٪ من طلاب العالم الثالث يدرسون العلوم الشرعية والإنسانية والإدارية. و٢٠٪ من هؤلاء الطلاب ـ فقط ـ هم الذين

يدرسون العلوم الطبيعية والتكنولوجية ولايبتعد العالم العربى كثيراً عن هذه النسب رغم الجهود التنموية التى تبذل فيه. فيتوزع الطلاب فى جامعات العالم العربى فى مرحلة البكالوريوس / الليسانس بما يصل إلى ٦٤٪ منهم فى العلوم الإنسانية (٤٧٪ فى العلوم الاجتماعية و ١٧٪ فى العلوم الاقتصادية).. وإلى ٣٦٪ من هؤلاء الطلاب فقط فى العلوم الأساسية والتطبيقية (٩٪ فى العلوم الأساسية، و٩٪ فى الطب و١٢٪ فى الزراعة) [١٩]. ولن نستطرد فى سرد النسب التى تبين ضآلة وجود العلم والتكنولوجيا وهامشيتهما فى الحياة الثقافية سواء من حيث ضآلة نسب العلماء أو نسب المشتغلين بالبحث العلمى .. فحسبنا هنا أن ننبه ـ فقط ـ إلى غياب العلوم الطبيعية والتكنولوجيا عن مكونات الثقافة الوطنية فى بلادنا العربية وغالبية بلدان العالم الثالث.

إن غياب العلوم والتكنولوجيا عن كونها عناصر فاعلة فى مكونات الحياة الثقافية فى العالم الثالث إنما ينتج عنه تحجيم النموذج المعرفى الإدراكى فى هذه البلاد. ومن ثم تحجيم عملية التنمية الثقافية وترك الثقافة الوطنية فريسة حركات الردة والتخلف وفريسة لسلطة التراث والتقاليد. وعلى صخرة الثقافة المتخلفة تنهار كل جهود التنمية.

(٢) هيمنة ثقافة كونية :

لقد انتهت بنا التغيرات العالمية إلى مواجهة ثقافة غربية رأسمالية مهيمنة. وليس هناك شك فى أن هذه الثقافة الغربية، هى النمط الذى تحول أويتحول بالفعل إلى نمط حضارى كونى [٢٠]. ومن قدرنا أن يأتى تطلعنا إلى تنمية ثقافية فى زمن تتسع فيه دائرة هذه الحضارة الكونية. زمن تعم فيه كل أشكال هذه الحضارة مختلف بقاع الكرة الأرضية.

والسؤال: هل هناك تصور آخر للحياة اليوم يخالف التصور الذى لدينا عن الحياة الغربية بسعادتها ونعيمها؟

وإذا كان هذا هو السؤال القاهر لنا.. فإننا نجيب عن كره ومضض بالنفى.

لقد اجتاحت تصورات الحضارة الغربية العالم أجمع مع الشركات الاقتصادية العملاقة، ومع الأقمار الصناعية، ومع شبكات وأجهزة الإعلام الدولية، ومع دور النشر العالمية، مع المؤسسات الثقافية الكبرى، وهناك سيل جارف من الإنتاج الثقافى صادر عن هذه الآليات.. أخذ يهيمن ويوجه مسار حركة التطور فى مجتمعاتنا ـ ومجتمعات العالم الثالث بصفة عامة.

وقد تعانى الحضارة الغربية بعض الأزمات.. لكنها بالطبع ليست من طبيعة أزمات التخلف والقهر والصمت التى نعيشها فى واقعنا الثقافى.. وأزمات الحضارة الغربية على أى حال قضية أخرى نتكلم عنها فى عمل قادم.

إننا فى مأزق.. مأزق يعيشه العالم الثالث كله. ويصف «برهان غليون» هذا المأزق بقوله: إن الحضارة الغربية نفسها تعيش فى تغير شديد وتجتاز طفرات سريعة مستمرة. وماإن تصل إحدى دول العالم الثالث إلى المستويات الدنيا لهذه الحضارة حتى تكون الأجزاء القومية منها ـ أى من الحضارة الغربية ـ قد تجاوزت نفسها، وجعلت التغيرات التى تقوم بها دول العالم الثالث غير ذات معقول. وهذه الحالة تجعل دول العالم الثالث تعيد حساباتها فيما قد أنجزته وتلقى بنظرات الشك على ماقد حققته [٢١].

ما العمل إذن؟

هل إزاء الإحباط ننكفئ على ذاتنا ونتمسك بهويتنا ونزداد عزلة وبعداً عن المقاييس العالمية للحضارة وندخل كهف الماضى ونحكم على أنفسنا بالانزواء والاندثار فنفقد الهوية والحياة معا؟



أم ترانا نترك هويتنا ونتغمس فى سياق محموم ونلهث وراء حضارة تتباعد عنا كل يوم - وتهيمن علينا فى نفس الوقت - فنخرج من السباق دون كسب.. نفقد الهوية ونخسر الحضارة ونصير فريسة لهيمنتها؟..إننا هنا نفقد الهوية والحياة معاً.

إنه حقيقة مأزق شديد تعجز عن وصفه أو التعبير عنه مفردات الفكر القديم الذى صور أزمة تخلفنا على أنها صراع بين الأصالة والمعاصرة، أو بين الدينية والدنيوية، حقيقة المسألة أكبر من هذه المفردات.. ربما كانت هذه المفردات مفيدة فى الستينات أى فى عقود تنموية سابقة.. إلا أنها الآن غير مفيدة على الإطلاق فى التعبير عن أزمتنا المعاصرة هذه.. إنها أزمة تهددنا بفقد الهوية والحضارة معاً.. أزمة تهددنا بفقد وجودنا الفاعل فى هذه الحياة.

ويزداد فهمنا عمقاً للأزمة التى نعيشها حينما نتأمل فكرة «دوركايم» التى تقول إنه عندما يتقابل مجتمعان أحدهما أكثر تقدماً من الآخر فإنه من المتوقع أن تحدث حالة أنومية Anomy للمجتمع الأقل تقدماً. والأنومية التى يقول عنها دوركايم هى نوع من التفكك التنظيمى والثقافى للمجتمع.. أى حالة من الفوضى المؤسساتية فى الحياة العامة واليومية فى المجتمع.. حالة من التفكك الثقافى القيمى حيث تنفصل الغايات عن الوسائل وتنفصل القيم المشروعة عن الأهداف المشروعة. فيختلط المشروع بما هو غيرمشروع حتى يصعب تحديد المعايير والغايات، فيقبل الناس على سبيل المثال، أو على الأقل يتعايشون مع الغش (وهو وسيلة غير مشروعة أصلاً لكنها تقبل) لتحقيق هدف مشروع.. أو حينما تعلو مكانات أصحاب المهن الهامشية فى المجتمع على أصحاب المهن المتخصصة بسبب العامل المادى.. أو حينما تسود وسائل «الهبش الاجتماعى» كأسلوب لتحقيق الأهداف.. إلخ. من الأمثلة التى تنفصل فيها الغايات عن الوسائل أو القيم عن الأهداف.



هذه هى على أى حال فكرة دوركايم عن التقابل بين المجتمعات.. فما بالنا الآن أو بالأحرى ماحالنا.. الآن ونحن المجتمعات الضعيفة المتخلفة تواجه وتقابل حضارة كونية متكاملة.. اكتملت كل مقوماتها.. واتسعت أرجاؤها.. وتلاحقت تطوراتها.

رابعاً- التنوير هو الحل :

نعم، الشرط الأول للخروج من الأزمة أن نمتلك إرادة التغيير، وأن نستثير قوى التنوير فينا، التنوير الذى يمكننا أن ننظر إلى الأمور نظرة نقدية عقلانية، وأن نضع كل شيء موضع تساؤل ونقاش وحوار: ننظر إلى دوافعنا وتناقشها دون خوف أو رهبة.. ننظر إلى ماضينا ونسائله دون رفض أو فخر.. ننظر إلى التراث وندرسه بعين فاحصة ناقدة واعية.. ننظر إلى الحضارة المعاصرة بنفس العين الفاحصة الناقدة. فهيمنة التراث وسيطرة الماضى علينا لاتقل خطراً من هيمنة النظام العالمى الراهن.. كلاهما قوى قاهرة محطمة لإبداعنا وأصالتنا.

إن حركة تنويرية جادة نطلقها ستكون قادرة بلا شك على إضاءة شعاب الماضى ودروب المستقبل معاً. فالتنوير هو وضع الوافد والمورث معاً تحت شروط التفكير العقلانى. التنوير هو دراسة عقلانية لأحلامنا المنطلقة نحو المستقبل وهو لكل ذلك تنمية لوعى الناس وأخلاقياتهم وإطلاق لطموحاتهم وقواهم نحو نهضة منشودة.

(١) ماالتنوير . . وماضرورته ؟

التنوير هو استلهام لروح التقدم دون نقل نماذج مسبوقة. التنوير نقد.. وفكر بلا نماذج نقتديها. فالنمذجة والخطط المحكمة أشياء ترتبط بالتقنين والمركزية والشمولية، وهى جميعها آفات ثقافية. وقد أثبتت عقود التنمية السابقة خطأ

أفكار النمذجة المقننة والمركزية والشمولية فى التغيير والتنمية. إن مايجب أن نسعى إليه هو التوصل إلى خطوط وموجهات عمل مستقبلية تكتمل دوائرها خلال التفاعل الواعى المستنير وبمشاركة فاعلة من الناس أنفسهم فى مواقف حياتهم.

التنوير حركة نقد عقلانية تسعى إلى اكتشاف الروح الكامنة خلف كل تقدم. التنوير هو إطلاق طاقات الإبداع والعمل وتعبئة الجهود تجاه خطوط وموجهات العمل المستقبلية.. فى سبيل تحقيق العدل والحرية. التنوير هو وضع الإنسان فى بؤرة التغيير ويجعله مقياس كل عمل تنموى. الإنسان هو صانع التغيير.. ومن أجله يتم كل تغيير.

التنمية.. الثقافية والاجتماعية.. حركة وليست نموذجاً مغلقاً معد مسبقاً. إنها مبادرات إبداعية تتحقق من خلال آليات ووسائل متعددة تنتظم جميعها فى مسعى التنوير.

وتعتبر أجهزة وزارة الإعلام (والثقافة) من أهم وسائل التنمية الثقافية. وذلك لإمتلاكها وإشرافها على وسائل الإتصال والتواصل الجماهيرى، وعلى وسائل الإبداع الثقافى ومايتصل به من وظائف الترويح والتعبير الفنى بمختلف صوره وأشكاله وهناك أيضا أجهزة ومؤسسات أخرى يقع على عاتقها عبء التنوير والتنمية الثقافية. فهناك الأسرة - جواً وعلاقات وسكناً – وهناك أجهزة البيئة المجتمعية والمحلية فى الحى والقرية والمدينة. وهناك النظام التعليمى وهناك منظومة التجمعات السياسية والأحزاب والروابط النقابية والدينية والعلمية، الأهلية منها والرسمية [٢٢].

وفى معترك نضال كل هذه الأجهزة والمؤسسات من أجل التنوير.. وفى إطار تعبئة كل جهود.. ومشاركة الناس مشاركة فاعلة واعية.. يمكن أن تتغير وتنمو ثقافتنا الوطنية. ففى خضم التفاعل وجهود التنوير تأخذ الأشكال والقيم الثقافية

القديمة معانى حضارية جديدة. فالتفاعل والنضال اليومى فى مسعى البناء والتغير لايمكن أن يترك الثقافة الوطنية بعيدة أو بمعزل عن تيار العمل والبناء.

ومن خلال حركة تنويرية يتقابل الجميع – أفراد أو مؤسسات ـ فى تفاعل ديموقراطى على خط التغيير.. وعلى خط التغيير تظهر نقاط تتوحد فيها الحضارة الكونية والهوية فى خصوصيه لايخطئها أحد.

التنوير ديمقراطية .. وتسامح متبادل.. وحوار عقلانى.

التنوير عمل ومشاركة .. ودعوة إلى الحرية والعدل.

التنوير رفض للقهر وثقافة الصمت.

لا يتحقق التنوير إلا فى إطار من ديمقراطية حقيقية تتجسد فى :

ممارسات واتجاهات عقلانية متسامحة، وفى أنماط من المشاركة الحسية، وفى شعور الأفراد ـ كل الأفراد ـ بمسؤلياتهم الجماعية والفردية تجاه المستقبل والنهضة المنشودة، وفى اختفاء الإنسان المقهور بيننا سواء اجتماعياً أو اقتصاديا أو سياسياً واختفاء كل آليات القهر ومناهضتنا لكل أشكاله وألوانه على مستوى الدولة والمجتمع والأفراد والجماعات.

التنوير تفاعل مستنير لايتحقق إلا حينما يصبح التفكير العلمى العقلانى هو أداتنا فى البحث عن الحقيقة ووسيلتنا فى التحاور للوصول إلى الفهم المشترك. والتنوير يهدف إلى تنمية هذا الفهم المشترك على أساس من التوعية والوعى والبحث العلمى. ومن شروط التنوير ألا يزعم أحد فينا أنه يمتلك الحقيقة سواء تحت دعوى المزاعم المذهبية الدينية أو العلمانية.. لاأحد يمتلك الحقيقة: دعونا بأخوة نتحاور، فالأزمة تتسع من حولنا.. وبالتسامح والتفكير العقلانى والعمل وإرادة التغيير يمكن أن نتجاوز أزمتنا ونسهم فى بناء نهضتنا وحضارة العصر.

(٢) وما أهمية التنوير لمحو الأمية:

باعتبار التحليلات النقدية السابقة لمفاهيم التنمية والثقافة والتنوير ومحو الأمية ننتهى هنا إلى أن جهود محو الأمية يجب أن ترتبط بحركة التنوير. بإعتبار أن التنوير ضرورة تاريخية للخروج من أزمة التنمية الثقافية/ الحضارية التى نعيشها والتنوير كما بينا حركة نقدية وتعبئة وكفاح فى مسعى التنمية والنهضة.

والسؤال الآن: على أى نحو إذن ينبغى أن تكون جهود محو الأمية المرتبطة بالتنوير؟

الجواب : إن محو الأمية فى إطار التنوير إنما ينبغى أن يكون حركة نقدية أيضاً تهدف إلى تحرير قطاع كبير من الناس من أغلال الأمية والجهل وثقافة الصمت.. استنهاضا لقواهم وتعبئة لها فى سبيل تحقيق تنمية ثقافية وترقية ونهضة المجتمع.

ومحو الأمية بهذا المعنى إنما تقع فى القلب من التنوير. تماماً كما يقع التنوير فى القلب من التنمية الثقافية.. وكما تقع التنمية الثقافية فى القلب من عملية التنمية والنهضة الاجتماعية. والإنسان فى القلب من كل فكر وتصور.. الإنسان مقياس كل شىء.

خامساً - المفهوم النقدى لمحو الأمية:

المفهوم النقدى يتجاوز بالطبع مفهوم محو الأمية الأبجدية، لكنه يشمله فى نفس الوقت. فلا محو أمية، مهما كان نوعه - بدون تعليم القراءة والكتابة والحساب، والمفهوم النقدى أيضاً يتجاوز المفهوم الوظيفى لمحو الأمية - لكنه فى نفس الوقت لايتجاهل ربط الفرد ببيئته لا باعتباره مجرد قوة عمل بل كإنسان له



حق إشباع حاجاته الأساسية أولا، وله حق ديمقراطى ثانياً فى تنمية قواه الإبداعية الإنسانية وتحريرها ليكون عاملاً مؤثراً فى تغيير هذه البيئة.. وهذا هو فهم التحريريين أو المفهوم التحريرى لمحو الأمية، لكن المفهوم النقدى يتجاوز أيضاً هذا المعنى التحريرى ويشمله فى نفس الوقت.. كيف؟

إن المفهوم التحريرى لمحو الأمية ينطوى على معضلة نتنبه إليها حينما نقرأ مرة أخرى فكرة هامة عند «ليرنر» مفكر الحداثة فى الستينيات مؤداها: **أن الفرد إذا تعلم وزالت أميته الأبجدية وارتفع مستوى وعيه ولايجد فى بيئته الخارجية مايعزز تعلمه ويتكيف معه.. وحينما يعجز عن التغيير ويصعب عليه أن يحقق ذاته الواعية.. فإنه يصاب بإحباط ويغترب عن نفسه وعن مجتمعه بمجرد اصطدام وعيه بصخور المجتمع الجامد التى تفوق طاقته وقواه على التغيير** [٢٣].

وهنا ينبغى أن نؤكد على مقولة هامة من وجهة نظر نقدية: أن التغيير الاجتماعى لاينشأ فقط عن تغيير فى نمط وعى الأفراد، صحيح أن تغيير الوعى شرط ضرورى لابد منه فى إحداث التغيير الاجتماعى المطلوب لكنه ليس كاف. إذ لابد - إلى جانب تغيير الوعى - من تغيرات بنيوية أيضا فى العلاقات والمؤسسات الإجتماعية والاقتصادية.. تهدف إلى تقوية الناس أفراداً وجماعات بدمجهم فى المجتمع وتوسيع فرص المشاركة أمامهم. ويخطئ التحريريون حينما يراهنون على أن تغيير الوعى يؤدى - وحده - إلى إحداث تغيير اجتماعى فى المجتمع. إننا بالطبع لانرفض هدف التحرير.. لكننا نضيف إليه هدفاً آخر هو تقوية الناس.

إن وجهة النظر النقدية ترى أن جهود محو الأمية جزء من حركة تنوير وتنمية ثقافية تهدف إلى إحداث تغيير ديمقراطى فى الفرد والمجتمع معاً.. وصولاً إلى نهضة اجتماعية شاملة.

أبعاد . . ومرتكزات المفهوم النقدى:

ونستطيع أن نستخلص مما سبق أن هناك أبعادا ثلاثة تحدد المفهوم النقدى لمحو الأمية.. أبعاد تقوم على مرتكزات محددة. نذكرها تلخيصاً ثم نفصلها فيما بعد. وهى كما يلى:

الأبجدية: تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب.

التحرير: تنمية الوعى والقدرة على الفهم والإبداع، ويرتكز هذا البعد على:

* الحوار.
* تمكنات ومفردات لغوية جديدة.
* إعادة بناء مفاهيم الحياة اليومية.

التقوية: تقوية الناس سياسياً واجتماعياً، ويرتكز هذا البعد على:

* المشاركة.
* العمل.. توسيع فرص العمل والحصول على نصيب عادل من الثروة القومية.

(أ) الأبجدية:

إن إتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب هو شرط أولى لاستمرار أى عملية تعليم وتعلم فى المستقبل: وخاصة فى إطار الفكر التربوى التقليدى السائد الذى يختزل التربية إلى مجرد عملية «تمدرس» Schooling ويرى أن نقل المعلومات والمعارف بالطرق اللفظية التلقينية هو حجر الزاوية فى عملية التعليم.

وإكتساب الفرد لمهارات القراءة والكتابة هى التى تمكنه من الحصول على «بطاقة» دخول إلى التعليم العام ومن ثم «الشهادة الرسمية» بعد انقضاء كل مرحلة تعليمية والشهادة الرسمية ذات قيمة مقننة فى سوق الاقتصاد والثقافة،



بل وفى إطار العلاقات الاجتماعية الحياتية ضرورى جداً فى إطار فكر تربوى تقليدى مازال يفرض شروطه وتأثيره وشهاداته الرسمية، وبالتالى لايمكن تجاهله.

وبصرف النظر عن تلك الضرورة الرسمية التى تفرضها علينا أوضاع التربية التقليدية السائدة فى العالم العربى، فإن محو الأمية الأبجدية فى ذاته ضرورة حيوية لأنه شرط أساسى (ضرورى) للانتقال إلى مفهوم أوسع - المفهوم النقدى الذى نواصل الحوار حوله. ومن هذه الزاوية نقر أن محو الأمية الأبجدية - حيوى وهام وهو أكثر أهمية من كونه مجرد تعليم القراءة والكتابة والحساب.

إن اختلافنا مع المفاهيم التقليدية القديمة لمحو الأمية ليس لأنها تركز على عملية تعليم القراءة والكتابة والحساب لكن لأنها لاترى من أهمية للقراءة والكتابة سوى أنها تفيد الفرد المتعلم فى سوق العمل. أى أن المفاهيم القديمة قد ربطت بين امتلاك مهارات الأبجدية والقدرة على أداء الأعمال الدونية والميكانيكية فى سوق الاقتصاد. وهذا هو محور الخلاف. فلقد تبين أن هذه النظرة خاطئة. بل إنه يمكن القول باطمئنان أنه لاعلاقة بين محو الأمية بالمعنى الأبجدى وأداء مثل هذه المهارات الدنيا، بل حتى لاعلاقة بين امتلاك مهارات الأبجدية وإدارة الآلات الحديثة المعقدة حيث أن أزرار هذه الآلات مضيئة وذات صور توضيحية تمكن الفرد من إدارتها بدون حاجة إلى قراءة وكتابة. فالغرب قد حرص على تقديم الآلات والماكينات إلى شعوب العالم الثالث مزودة برسوم وإشارات ضوئية توضح عملية التشغيل بسهولة ويسر بحيث لاتكون أمية العامل عائقاً فى عملية التشغيل. ولم تعد الأمية كذلك عائقاً أمام الأمى فى عملية الاستهلاك حيث يتم الإعلان عن السلع بالصوت والصورة. وهناك أيضاً سبب آخر لايجعل من الأمية عائقًا فى سوق العمل.. أو حتى فى المصانع الحديثة. ذلك أن البنية الهرمية (التدرج

الوظيفى) للعمل قد حصر العمالة الدنيا فى قاعدة التنظيم.. والعمالة المتعلمة فى قمة التنظيم أو بالأحرى فى المستويات العليا من التنظيم حسب التعليم والخبرة، معنى ذلك أن العامل عند مستوى القاعدة يمكن حصر مهاراته فيما يمكن أن ينجزه فقط. ذلك أن التنظيم الهرمى للعمل الحديث يشكل نمطاً من الضبط بما يضعه من مواصفات للعمل عند كل مستوى تتلاءم مع مهارات العمالة المتاحة. ومن هنا لاتشكل الأمية أى عقبات جوهرية فى أداء العمل داخل المؤسسات الحديثة.

صحيح أن الأمية قد تكون مشكلة فى العمل لكن فى المستويات العليا من العمل فقط، عند التعامل مع مشكلات فنية تتطلب البحث فى «الكتالوجات» وقراءة المراجع والنشرات والتعليمات. إن أداء العمل مع هذه المشاكل الفنية هو عمل إبداعى.. يتطلب القراءة والكتابة ويتطلب الحوار ويتطلب مهارات الوصول إلى الفهم. وكل ذلك يتطلب بالطبع تمكنات لغوية كمفتاح لبقية القدرات الأخرى مثل الحوار والإبداع لكن ذلك فى النهاية ليس مطلوبا وليس ضرورياً إلا فى المستويات العليا فقط فى بنية تنظيم المؤسسات الحديثة. أى ليس مطلوبا إلا للقلة القليلة التى تحتل المناصب العليا فى التنظيم الهرمى للعمل [٢٤].

إن أهمية محو الأمية لاتكمن فى سوق العمل. ولايمكن أن تتفتح أهميتها فى سوق الاقتصاد سواء التقليدى أو الحديث، مالم تتغير بنية التنظيم الاجتماعى للعمل، وهذا ماسنناقشه فيما بعد. إن أهمية محو الأمية إنما تكمن بالأحرى فى علاقته بالتنمية الثقافية وتحرير طاقات الناس المبدعة وتخليصهم من الأوهام وثقافة المشافهة.. ثقافة النقل والصمت.

فينبهنا علماء الحداثة، وكان لهم السبق فى ذلك، أن محو الأمية الأبجدية يحدث تغيرات فى الاتجاهات النفسية للمتعلم تصاحب امتلاكه القدرة على

القراءة والكتابة. تغيرات تتعلق بتنمية القدرة على التعاطف مع الآخرين والإحساس بهم والتسامح معهم، وقبول التغيير، والابتكار والإنجاز [٢٥].

إن محو الأمية الأبجدية مهارة شخصية إنسانية تقوم عليها كل خطوات التحديث. فتعلم القراءة والكتابة هو الفعل المناسب الذى يحقق للفرد سيطرة على اللغة الرسمية التى تهيئ له فرص الدخول إلى عالم الخبرات المختلفة.

ويقول أحد النفسانيين الذى درس بعض القبائل الأفريقية فى الستينيات إن الكلمة المنطوقة لها فعل السحر على آذان الفرد الأمى غير المتعلم. فالأذن هى حاسة الاستقبال الأساسية. فما يسمع ومايقال أهم من ذلك الذى يرونه. ومهمة محو الأمية الأبجدية هو خفض ما للكلمة المسموعة من قوة، حيث إن رؤية الكلمة فى شكلها المكتوب يقلل من تأثيرها السحرى ويفصل الرمز فيها عن موضوعه.. وبالتالى يمكن إثارة التساؤل حول الرمز المكتوب وتغييره من حيث الشكل وبالتالى من حيث المدلول، ولايمكن أن يتم ذلك مع الكلمة المسموعة التى تستحضر مدلولها كوجود حقيقى تصعب مناقشته.

ويؤكد علماء الحداثة أيضاً أن التركيز على الاستماع فقط كمصدر وحيد للإحساس من شأنه أن يخدر كافة القوى الأخرى الكامنة فى الإنسان. ولذلك فتقديم أى تكنولوجيا تغير من المدخلات إلى أى من أدوات الإحساس الأخرى للفرد إنما تنتج تغييراً بالضرورة فى معدلات الإحساس فى هذه الأدوات .. أدوات الإحساس الأخرى بالإنسان. ومحو الأمية الأبجدية هنا هو بمثابة تكنولوجيا جديدة بالنسبة للأمى تزيد من فعالية مدخلات الرؤية وتقلل نسبيا كمية المدخلات السمعية لديه ومن ثم تساعد على هدم عملية التأثير التخديرى لحالة الشفاهية السائدة [٢٦].



وثمة إضافة أخرى نبين بها أهمية محو الأمية فى علاقته بالتنمية الثقافية. فقد ذكرنا من قبل أن أفلاطون قد هاجم ثقافة المشافهة واعتبرها معوقة للتقدم. صحيح أن المشافهة قد تحفظ لنا المعرفة والقيم وتجعلها لاتغيب عن الذاكرة، حيث تصبح أكثر ذكراً وأكثر درامية وأكثر إيقاعاً، وكل ذلك بالطبع يساعد فى عمليات التذكر الإنسانى. ورغم ذلك ينتقد أفلاطون ثقافة المشافهة ويوضح أن التقاليد الشفوية - فى أثينا قديماً - قد عوقت حركة التقدم، إذ شجعت الناس على النوم، وعلى التكاسل عن الفهم، وعلى أن يأخذوا ماينقل إليهم مأخذ التسليم دون نقاش، أو فهم لمعناه. ويقول أفلاطون: تناقل أهل أثينا القدماء حكايات البطولات والأساطير والخرافات، من خلال الدراما والشعر والرواية، وسلموا بها وبأباطيلها تسليماً. والحكاية الشفوية المنقولة، من وجهة نظر أفلاطون خطيرة، إذ يتعذر سؤالها مامعنى هذا أو ذاك فيما حمله من قيم أو معتقدات، وبالتالى يتم نقل وتناقل ماتنطوى عليه من قيم ومعتقدات فى صمت ودون أدنى تساؤل أو نقاش[٢١].

الثقافة الشفهية تعنى تخدير قوى الإنسان القادر على الفهم والنقاش.. تعنى النقل دون العقل.. تعنى كسل الفهم والتسليم بما ينقل . إنها ثقافة صمت، يصبح فيها عقل الإنسان فى أذنيه ويضحى فيها فريسة لكل ماينقل إليه ويقال له أو يشاع من حوله.

إن امتلاك أساسيات القراءة والكتابة والحساب، إذن، هو الخطوة الأولى لقهر ثقافة المشافهة والصمت.

(٢) التحرير:

اتفقنا فى التحليلات السابقة للتطور التاريخى على أن ثقافة الصمت هى الواقع الذى تعيشه معظم بلدان العالم الثالث. وثقافة الصمت ثقافة مغتربة

Alienated culture يتأرجح فيها الناس بين التفاؤل والتشاؤم غير قادرين على الشروع المستقل في حياتهم الحاضرة والمستقبلة.. تغمرهم ماضوية متخلفة في كثير من جوانبها جاثمة عليهم بحكم السلطة والتقاليد.. وتغمرهم أيضا عالمية وافدة تهيمن عليهم بحكم التبعية الجهنمية (وتقسيم العمل الدولي) المفروضة عليهم.

إن ثقافة الصمت هي نتاج تفاعل بين أوضاع اجتماعية واقتصادية محلية ظالمة ومتردية وأوضاع عالمية أكثر ظلماً واستغلالاً.

وقد صك «باولو فريري» مصطلح إثارة الوعي وتنميته - أو التوعية Conscientization - ليعبر عن استراتيجيته في تحرير الإنسان من ثقافة الصمت في العالم الثالث وتنمية طاقاته الإنسانية. المصطلح في جوهره يعني إيقاظ وعي الناس وتغييرنمط العقلية. ويتضمن تنمية قدرات الفرد وإدراكاته لعلاقته بالطبيعة والمجتمع، كما يعني أيضا تنمية قدرته على التحليل النقدي لمجتمعه وتحقيقه لنفسه من حيث هو ذات حرة. والوعي هنا ليس وعياً بما هو واقع فقط وإنما هو أيضا وعي بكيفية هذا الواقع وتغييره نحو الأفضل على أساس من الحرية والعدل(٢٨).

إثارة الوعي، أو التوعية، هي العملية التي من خلالها يستطيع الناس أن ينفضوا عنهم ثقافة الصمت ويعوا واقعهم وذواتهم ويواجهوا مصيرهم فيكتسبوا القدرة على تخليص أنفسهم من الجهل والاغتراب وكافة أشكال القهر المختلفة(٢٩).

وإثارة الوعي وتنميته، وتنمية قدرات الإنسان وطاقاته مسألة تقوم على ركائز ثلاث، نناقشها تفصيلاً فيما يلي:

(أ) الحوار:

ذكرنا من قبل أن التنوير حوار. ونسأل: ماالحوار؟

يفرق «جالتونج» بين الحوار Dialogue والمناقشة Discussion الحوار طريقة فى الجدل والنمو المتبادل. أما المناقشة فهى طريقة أشبه بالمعركة الكلامية حيث الأساس فيها هو تحديد المواقف بين طرفين أو أطراف متعددة. وهى فى أحسن أحوالها تحديد لنقاط الاتفاق، أو الاختلاف بين هذه الأطراف. لكن الدخول فى حوار معناه أن تصل إلى فهم مشترك مع الطرف أو الأطراف الأخرى.

والشكل العام للحوار هو المحادثة conversation فالحوار هو القدرة على استخدام الكلمات للوصول إلى فهم مشترك وتواصل مع الآخرين. وقد يتخلله ديناميات التنافس، إلا أن المسألة مسألة وقت حتى تلتئم وجهات النظر وتتآلف فى إطار الفهم المشترك. فالحوار عمل جماعى تعاونى يقوم على احترام الآخر. وهو وسيلة الجماعة لنمو المعرفة وتحديد مواقف الحياة بينهم [٣٠].

والمناظرة Debate تختلف بالطبع عن كل من المناقشة والحوار. فالمناظرة تقوم بين وجهات نظر متنافسة كل منهما يطرح نفسه بديلاً للآخر. والهدف منها هو كسب معركة كلامية وتأكيد أحد الأطراف صحة وجهة نظره.

ومانحتاج إليه فى مجتمعنا هو الحوار لتنمية الفهم أو الوعى المشترك بيننا وتوسيع مساحته. والفهم المشترك هو الذى يجعل المجتمع مجتمعاً. فهو الذى يحقق التماسك بين أفراده ويجعل للكلمات نفس المعنى فى أذهان الناس. فالكلمة تشير إلى مدلولها فى الفهم المشترك، وغياب الفهم المشترك يجعل من الصعب أن يكون لكلمة واحدة مدلول واحد فى عقل المتحدثين. وكلما زادت مساحة الفهم المشترك بين الناس ونمت زادت معانى الكلمات عمقاً وثراء بين الناس.. وزادت



درجة التماسك بينهم. والتماسك القائم على الفهم المشترك هو تماسك عضوى.. وهو التماسك الصحي الذى يضمن تقدم المجتمع. وذلك فى مقابل التماسك الآلى الذى لايستند على الفهم الذى يضمن تقدم المجتمع. وذلك فى مقابل التماسك الآلى الذى لايستند على الفهم المشترك والمصلحة المتبادلة ولكن يستند على قوة وقهر السلطة الخارجية.. ومجتمعات التماسك الآلى هى المجتمعات التى تظهر فيها آليات الضبط من السلطة الخارجية وأهمها كثرة القوانين وكثرة التلويح بالعقوبات. وهى مجتمعات مريضة اجتماعياً.. مفككة تنظيميا وثقافياً.

الحوار إذن عامل هام فى تحقيق المجتمع العضوى.. كما هو عامل هام لتحرير الناس من ثقافة الصمت. الحوار بهذا المعنى هو أحد ركائز التنوير والتنمية الثقافية والنهضة الاجتماعية. الحوار تنوير، ولاتنوير إلا بالحوار.

*** ما علاقة الحوار بمحو الأمية إذن؟**

لقد إعتقد علماء الحداثة من قبل ـ كما بينا ـ أن تعليم القراءة والكتابة يحدث تغيراً إيجابياً فى شخصية الفرد المتعلم وتجعله قادراً على الإتصال، لكن هذه الفكرة تغفل شرط الحوار الذى بدونه لاتحقق القراءة والكتابة أى شئ بعدها. لذلك فشلت هذه الفكرة فى العقد الثانى من التنمية.

إن محو الأمية الأبجدية لن يكون أداة تحديث للفرد أو المجتمع مالم يقم على الحوار. ولن يصبح وسيلة لتحقيق التماسك العضوى بين الناس إلا بحوار ينمى مابينهم من فهم مشترك. ولن يتحول ـ محو الأمية ـ إلى قوة دافعة لتحرير الناس من ثقافة الصمت إلا بالحوار. ولن تكون جهود محو الأمية قوة فاعلة فى قلب التنوير والتنمية الثقافية إلا بالحوار.

وقد هاجم أفلاطون قديما ثقافة المشافهة التى تكرس النقل وكسل العقل إلا أنه فطن وأكد على أن التعامل مع الكلمات المكتوبة أو النص (فى الثقافة المقرءة

المكتوبة) قد يؤدى إلى نفس النتيجة أيضاً. وأقر الأمر «باولو فريرى» المفكر التربوى المعاصر، وأوضح أن النص الجامد يكرس ثقافة الصمت ويدعمها. واتفق المفكران الكبيران أفلاطون قديما وفريرى حديثا على أن النص بلا حوار لاينمى وعياً ولايصنع يقظة فقد رأى أفلاطون أن المعرفة الحقيقية لاتنشأ إلا فى إطار محادثة (حوار): سؤال وإجابة، أى متحدث يثير قضية وآخر يسأل مامعنى هذا؟ وماذا يعنى بذلك؟ السؤال هنا قوة دافعة تتحدى المحدث، فيحاول ثانية أن يحدد إجابته ويستعمل كلمات جديدة لتكون أكثر دقة ووضوحاً وقد يثار تساؤل مرة أخرى يبحث عن إجابة جديدة أكثر دقة ووضوحاً وقد يثار تساؤل مرة أخرى يبحث عن إجابة جديدة وهكذا مع استمرار طرح الإجابة وإثارة السؤال تزداد المعانى عمقاً ويزداد الحوار ثراء وتزداد الكلمات واللغة وضوحاً.. وتصبح وجهة النظر أكثر تحديداً.

هل يمكن للنص ـ أى الكلمات المكتوبة ـ أن تجيب إذا سألناها؟

الجواب بالنفى.

فإذا سألنا الكلمات المكتوبة ما المقصود بذلك؟ أو مامعنى هذا؟ فإن المكتوب سوف يظل يعيد نفسه فى تكرار لايصنع جديداً.. ولايضيف وضوحاً أو معنى.

إن النص المكتوب ـ بدون حوار ـ يجعل الفرد يأخذ الكلمات وكأنها ذات سلطة Autherative وكأنها نهائية ومطلقة، وذلك بسبب طبيعة الرؤية الخادعة حيث تبدو صريحة وتامة ومغلقة ومكتفية بذاتها وغير قادرة على الإجابة.

وقد اعتقد سقراط أن الكتابة لها تلك الهيئة القوية التى تجعلها شبيهة بالرسم. فهيئة الرسم تقف وكأنها حية. لكن إذا سألتها شيئاً فسوف تلوذ بالصمت. ونفس الشيء يحدث بالنسبة للكلمات المكتوبة، فأنت قد تعتقد أنها



تقول شيئاً كما لو كانت تحمل فى طياتها فكراً، لكن لوأنك سألتها عن أى شىء تعتقد أنها تقوله وتريد أن تعلم عنه المزيد فإنها تشير إلى شىء واحد.. نفس الشىء الذى تشير إليه كل مرة والكلمات بمجرد أن تكتب ـ وتصير نصًا مكتوباً ـ فإنها يمكن أن تستعمل هنا أو هناك.. يمكن أن تستعمل على نحو أو آخر.. وقد يساء أو يحسن استعمالها.. فلا ترى الكتابة ـ النصوص المكتوبة ـ إلى أى أرض تذهب ولا على أى نحو تستعمل . قد تذهب الكتابة إلى الذين لايفهمونها ويسيئون إستعمالها [٣١].

لذلك نقول إن الاعتماد على ماهو مكتوب ـ دون حوار ـ يقيم سلطة باطنة للنص المكتوب وزعماً بأنه مطلق وذو وضوح وصدق ذاتى. وهذا مايتيح الفرص للسياسيين والمراجعين والدعاة أن يتخفوا وراء ماهو مكتوب. كذلك فإن النظم التعليمية التى لاتقوم على الحوارتخلق مايسمى بعبارة النص (الكلمات المكتوبة).. ولاينتج عنها إلا عقول سطحية قاصرة عن سبرغور المعانى وراء النص.. إذ تقف الكتابة دائماً حائلاً دون الوصول إلى الفهم [٣٢].

إن الكلمات المكتوبة يمكن أن تجيب عن السؤال، فقط، حينما يحاول القارئ أن يعيد ترتيبها أو يؤول نصها. لكن التأويل مشكلة حينما يحاول القيام به شخص غير مؤهل أو غير مدرب عليه أو غير فاهم لموضوع النص. وهذا ماحدث حينما قرأ النازيون كتاب «نيتشة» حينما قرأ غير المؤهلين والمتعصبين النصوص الدينية.. إنهم يقيمون النص فهما خاصاً بهم يعزز تعصبهم ويدفعهم إلى مزيد من التطرف الاعتقادى ـ الدوجماطيقى ـ الذى بدوره قد يدفعهم إلى القتال وممارسة الإرهاب.

إن الكلمات آيا كانت لاتستطيع الدفاع عن نفسها .. ولايمكن أن تفارق رسمها وشكلها وتتكلم بنفسها.. أو تتحدث بطريقة تتلاءم مع كل قارئ لتعبر عن مكنونها.

لابد إذن من المحادثة والحوار: السؤال والإجابة. لكننا فى نفس الوقت إذا شرعنا فى ممارسة الحوار لابد لنا من قراءة وكتابة.. إننا فى الثقافة المكتوبة نتحاور مع الكتب. الكتابة هنا ضرورية، وضروريتها ليس فى ذاتها بل فيما تهيئه لنا بعد ذلك من مواصلة النقد والحوار (٢٣).

*** وكيف تكون الكتابة أداة نقد ووسيلة حوار؟**

ويجيب أفلاطون أن الكتابة تمكننا أن نضع نصًا بجوار نص آخر لمقارنته وكشف مابه من تناقضات أو عدم اتساق.. وبالتالى لايمكن إخفاء شئ من المعانى أو تحريفها – فى خضم الحماس أو صخب الإيقاع ـ كما يحدث عند المشافهة.

إن مايؤكد عليه سقراط وتلميذه أفلاطون دائماً هو ضرورة رفض أى فكر أولغة لاتقف أمام التساؤل وممارسة الحوار.. أو ترغب فى الإجابة عن السؤال حول معنى ومقصد مايقال. فالسؤال من وجهة نظرهما هو المقدرة على كشف الغطاء عن أى محاولة تهدف إلى إقناع الطرف الآخر بطريقة تعسفية غير نقدية سواء من خلال عذوبة الأشعار أو الكلمات، أو صخب الدراما وممارسة الحماس، أو «دغدغة» العواطف أو الاستناد إلى السلطة أو الدين أو السياسة أو المصالح الشخصية (٢٤).

إن الوصول إلى المعانى ينبغى أن يكون من خلال البحث النقدى عن الحقيقة، ورغبة أفلاطون فى تأكيد الفكر الحوارى والبحث عن الحقيقة ورغبته فى نفس الوقت فى التغلب على ماينطوى عليه النص المكتوب من مشكلة جعلته يكتب أفكاره فى صورة محاورات. ومع ذلك فهو يؤكد دائما أن الكتابة بأى نمط تنطوى فى ذاتها على اتجاه لخصائص الحوار. كما جعلته هذه الرغبة أيضا أن يؤكد دائما على استعمال لغة رصينة فاللغة السليمة هى التى تمكن المتحدث والمتحدث إليه من مواصلة حوار ثرى ناقد قادر على الوصول إلى الحقيقة.

على أى الأحوال، فإن فكرة سقراط وأفلاطون عن الحوار فكرة قريبة الشبه فى كثير من جوانبها بفكرة الحوار عند أصحاب الاتجاهات النقدية المعاصرين - المدافعين عن الحوار والنقد فى التربية.. وحجرة الدراسة المفتوحة. ومصدر هذا الشبه أن سقراط وتلميذه أفلاطون كانا من المعارضين الناقدين للنظام الاجتماعى فى أثينا القديمة.

وباولو فريرى المفكر البرازيلى هو فارس فكرة الحوار فى وقتنا المعاصر إنه يؤكد دائما أن التعليم يقوى الناس فقط حينما يدفعهم إلى إثارة التساؤلات النشطة الذكية عن واقع الحياة الاجتماعية المحيطة بهم. ويدعو فريرى إلى قراءة العالم.. لاقراءة الكلمات. وإذا كان لابد من قراءة الكلمات عن العالم .. كلمات مشبعة بالفكر وتعتمد على صياغة لغوية أصيلة.. لأن قراءة العالم تتطلب قراءة الكلمات بالضرورة [٣٥].

نلاحظ هنا إتفاقا بين أفلاطون وفريرى. كلاهما يقران الحوار وكلاهما يؤكدان أن الكلمات التى تؤدى إلى الحوار إنما تتطلب بالضرورة نمطاً معيناً من الكتابة تستخدم لغة أصيلة مشبعة بالفكر متسعة تثير التساؤل وتدفع العقل إلى التفكير.

إلا أن باولو فريرى يختلف عن أفلاطون. فالحوار عنده يأخذ بعداً مختلفاً، الحوار عند فريرى حوار مع الآخرين حول مشكلات اجتماعية. إنه حوار الفرد المشترك مع الجماعة.. حوار يهدف إلى فهم العالم المحيط.. حوار جماعى ينشأ عن وعى جماعى بمشكلات تعيشها الجماعة. بينما الحوار عند سقراط وأستاذه أفلاطون هو حوار من أجل فهم النفس «أعرف نفسك» على اعتبار أن المعارف كامنة فى نفس الإنسان ومطبوعة فيها «فالخير دفين فينا» على حد قول سقراط.

ويرى فريرى أيضا أنه من الضرورى أن نعرف الدارس أولا أن الدراسة ليست عملية سهلة. لابد أن يعى المتعلم الهدف الحقيقى من الدراسة «لابد أن

نوضح له أن الدراسة الحقيقية معناها القيام بعملية خلق وإبداع متواصل. الدراسة ليست مجرد تكرار أو إعادة قول ينقل إلى الدارس أو يقال عنه. إنها ليست تلقي أجوبة.. أو حفظ الدرس.

التربية في جوهرها روح نقدية مبدعة إيجابية.. والحوار هو تعليم كيف نفكر.. والقراءة والكتابة كذلك أيضاً تعليم كيف نفكر والتفكير هو حقيقة الإنسان وجوهره. وموضوع التفكير النقدى ـ الحوارى ـ هو الإنسان فى عالمه الاجتماعى ـ هو الحياة الإجتماعية المحيطة بنا.

يطلب فريرى من المتعلم فى الخطوة الثانية أن يكتب رأيه الذاتى.. أو يناقش رأيه الذاتى حول أول مشكلة تواجهه ويحس بها. فريرى يعرض على المتعلم صوراً فوتوغرافية وكاركاتورية وتوضيحية لبعض الوقائع الحية فى عالم الحياة اليومية للمتعلم.. ويطلب رأيه.. ويدفعه إلى التعبير عنه.. حديثاً وكتابة.

يطلب فريرى أيضا من المتعلم ألا يكرر ماينقل إليه أومايقوله الآخرين.. يطلب منه مافهمه هو ومأحس به تجاه مايعرض عليه أو ينقل إليه. يطلب من المتعلم أن يعلن وجهة نظره ومدى إتفاقه أو اختلافه.. يطلب منه أن يقدم تفسيراً لما يقرأ وأن يدعم ذلك بحجج وشروح سهلة وواضحة.

وهنا يكون التعليم والتنوير مترادفان.. لهما رسالة واحدة ووسيلتهما الحوار وكشف الواقع.. مشكلاته وإمكاناته وتنمية الذات الإنسانية وتحريرها من ثقافة الصمت.. والقهر.

محو الأمية هنا تعليم لاتجاهات إيجابية جادة.. وقيم إنسانية.. وإبداع. وممارسات نقدية من أجل تنمية القدرة على تعميق الفهم المشترك ومن ثم الاندماج العضوى بين الناس.. محو الأمية بهذا المعنى حوار ديمقراطى قائم على التسامح وإقرار حق الآخرين فى أن يكون لكل فرد وجهة نظره وحقه فى

التعبير عنها. وإذا نجحنا فى ذلك سوف يصبح الحوارحقيقة واقعية. وسوف يصبح التنوير مسلكاً يومياً. ونحقق هدفنا فى التنمية الثقافية والنهضة.

(ب) اللغة:

التمكن اللغوى مسألة هامة ولاينبغى تجاهلها ـ كما أشرنا إلى ذلك من قبل ـ إذا أردنا أن يكون عملنا التربوى، سواء فى محو الأمية أو غيره، هادفاً إلى التحرير، فاللغة هى التى تمكن الناس من الحصول على المعرفة ومن التعرف على واقعهم الاجتماعى بوعى، وهى التى يمكن أن تثير وعى الفرد وتفجر كوامن طاقاته الإنسانية نحو المشاركة والحوار.. وفى نفس الوقت فإن اللغة هى التى يمكن أن تكرس ثقافة الصمت وكسل الناس وعزوفهم عن الفهم والتعقل، وتقضى على مبادراتهم وتولد فيهم التكيف وسلوكيات التبعية.

وبناء على ذلك فإن جهود محو الأمية ينبغى أن ترتكز على أنماط ومفردات لغوية تساعد على التنوير والتنمية.

فعلى سبيل المثال فإننا فى برامج محو الأمية قد نأتى بأمثلة القراءة مشتقة من مفردات الإعلانات التجارية.. وبالتالى فإن ماتنميه هذه المفردات هو العقلية الاستهلاكية ويختلف الأمر هنا تماماً إذا كانت مفردات مشتقة من تقرير لباحث اجتماعى أو أخصائى أو مصلح وطنى. عن مشكلات اجتماعية أو ثقافية نعيشها فى مجتمعنا مثل: الإسكان والعشوائية والتطرف، والحب، والجمال، والعدالة... إلخ. هنا سترتبط اللغة بخطاب الحياة. أى ترتبط اللغة بالمعارف الإيجابية التى تمكن من المشاركة وتنمى العقلية الناقدة.. وتثير الوعى [٣٦].

فإذا اتفقنا على أن الكلمات التى يستخدمها الناس كمفردات لغوية هى عوامل مؤثرة فى مشاركتهم من أجل بناء عالمهم الثقافى الاجتماعى الجديد، وهى



مؤثرات تلعب دوراً كبيراً فى تحديد مفاهيمهم وتصوراتهم لمواقف حياتهم اليومية، إذن فلابد - إن أردنا أن نرتقى بوعيهم - أن ندقق فى اختيار مفردات اللغة المستعملة فى عملية التعليم.. فنحاول أن ننحى بعيداً الكلمات التى تؤدى إلى وعى زائف فى مخيلات الناس وعقولهم، ونؤكد على الكلمات التى تخدم حركة التنوير وتستثير التفكير.

(جـ) إعادة بناء مفاهيم الحياة:

إن التوعية والتحرير وفهم الواقع والتعامل معه عملية شاملة تتجاوز مفهوم «التحرير» بمعناه السياسى عند باولو فريرى.. حيث أن مفهوم التحرير عنده قد ركز على مشكلات الواقع الاجتماعى السياسى، كمشكلات السكان.. والعدالة.. والظلم ..إلخ. إلا أن التحرير له معنى واسع. إنه عملية شاملة.. عملية حياتية أيضا.. وليست اجتماعية فقط.. أو سياسية فقط. إنها عملية شاملة لعلاقة الفرد بكل جوانب الحياة اليومية الأخرى مثل: ممارسات الطعام، والصحة، والعمل، وممارسة الحرية والديمقراطية، والحب والزواج والترفيه.. وتربية الصغار.. إلخ. وهذه كلها جوانب أو ممارسات حياتية يومية لايمكن تجاهلها.. فهى تشكل محاور قوية يومية تربط الإنسان بالحياة. ويتغيير معنى هذه المحاور، أو بالأحرى معنى هذه الممارسات، يتغير بالضرورة معنى الحياة فى ذهن الناس وتتغير علاقاتهم الإنسانية بها. وتغيير معنى الممارسات اليومية وإعادة بناء مفاهيمها وبالتالى إعادة بناء معنى ومفاهيم الحياة يعتبر – من هذا المنطلق - ركيزة أساسية فى أى عمل لمحو الأمية يرتبط بالتحرير والتنمية الثقافية والتنوير، وذلك يتطلب بالضرورة أن ترتكز عملية تعليم القراءة والكتابة من خلال الحوار على إستعمالات لغوية جديدة تربط محتوى التعليم ورسالته بجوانب أو ممارسات الحياة اليومية هذا لخلق معانى ومفاهيم جديدة لها تسمى القدرة على التعامل مع الحياة من جديد وإعادة بنائها.

فإذا أخذنا الطعام مثلا لايجب أن يتعامل معه على أنه مجرد أملاح وبروتينات ولايجب أن نكتب عنه فى مناهج أو كتب محو الأمية كما نكتب عنه للدارس المتخصص بحسبة موضوعة علمية. إن الطعام بالنسبة للناس أكبر من كونه مادة علمية أو موضوع للدراسة. إن الطعام حياة. إنه فعل جماعى متواصل وعمل اجتماعى مع الآخرين. وكذلك الصحة والملبس. فكل هذه الأشياء تتم فى لحظات تواصل الفرد مع الآخرين: الأسرة، والأصدقاء، والجيران، والمعانى الكلية لهذه الأشياء تتغير عبر الزمن ومن خلال التواصل، والجهود التربوية النقدية فى محو الأمية قادرة من خلال الحوار واستعمال مفردات لغوية جديدة على توجيه الفرد إلى معانى متطورة لهذه الأشياء ولكيفية ممارستها فى حياته اليومية العامة بطريقة علمية مستنيرة، فالشخص المستنير أقدر على استعمال وممارسة الطعام وإطعام نفسه وغيره بطريقة مناسبة فى إطار ظروفه البيئية والصحية. وهو أيضا الأكثر قدرة على ممارسة الرعاية الصحية لنفسه وذويه.

المسألة هنا ليست مجرد محتوى قراءة وكتابة.. إنها بالأحرى بنية عملية التعليم والتعلم.. فهنا تكمن الرسالة الحقيقية لعملية محو الأمية. وهى أيضاً مسألة بنية المجتمع المحيط نفسه. فالشخص الذى حصل على محو الأمية من خلال حوار وأساليب لغوية حية ـ يجعله قادراً على الحوار والإبداع لايكفيه أن يتعلم عوامل الصحة وأسباب المرض.. إذ لابد أن يمارس الذهاب إلى طبيب مختص حتى يرفض باقتناع وقوة بعض الطرق الأخرى غير العلمية للرعاية الصحية. إن هذا الشخص الذى يتوفر له سياق تربوى تحريرى نقدى وسياق اجتماعى عادل سوف يصبح بالقطع قادراً على رعاية نفسه والآخرين.. قادراً على إبداع معنى جديد لحياته وممارسته اليومية.

وتوفر السياقان، السياق التربوى النقدى والسياق الاجتماعى العادل، هو الذى يضمن نجاح مشروع التنوير. فحرية التعبير مثلا مهما توفرت فهى بلا معنى مالم تكن الوسيلة فى متناول الشخص. فالناس فى المجتمعات الحديثة متاح لها أدوات التواصل والحوار بطرق متجددة ابتداء من الخطابات واستعمال التليفون بطريقة ميسرة إلى التجمعات وصحف الحائط والجرائد اليومية وأجهزة الاتصال الجماهيرية.

وهنا أيضا مفهوم الحرية. هذه الكلمة المقدسة، مامعناها؟ هل تعنى مجرد الإختيار من متعدد.. اختيار قناة تليفزيونية مثلا – من بين عدة قنوات ـ لمشاهداتها.. أو لاختيار جريدة يومية.. أو كمجرد اختيار رداء أو شيء ما من بين عدة أشياء متاحة؟ إذا انحصرت ممارسة الإنسان للحرية فى اختيار الأشياء. اختيار من متعدد ـ فالشخص هنا مستهلك، ومايمارسه ليس حرية إنما يمارس الإستهلاك، ونحن بذلك ننمى الإستهلاكية فيه.. إنها حرية سلبية فى أحسن أحوالها. إن الحرية الحقيقية ينبغى أن تتضمن ممارسة الخلق.. وحرية الإبداع.. الإبداع فى مقابل الاستقبال هو الذى نركز عليه.. وهذا هو المفهوم النقدى الواسع لمحو الأمية.

وكذلك الحال فى الديمقراطية، يجب أن يتعلم البسطاء، أن الديمقراطية ليست حكومة وبرلماناً، الديمقراطية أكبر من ذلك. الديمقراطية مشاركة، إنها سلوك فردى إيجابى وطريقة حياة واعية، وشعور بالمسئولية الفردية لكل عضو. الديمقراطية مشاركة وتربية تمكن الناس من قراءة البرامج وكتابتها والسلوك بطريقة ملائمة فى يوم الانتخاب.. الديمقراطية سلوكيات تصنع الحب والتسامح بديلاً عن الكره ونفى الآخر.. تصنع الحوار بديلاً عن العنف والإرهاب.. تضع السعى إلى المعرفة بديلاً عن زعم امتلاك الحقيقة واليقين **«والبرلمان مفهوم ضيق**

للديمقراطية.. لكننا لابد أن نعلم الناس أيضاً أنه عصب فى العملية الديمقراطية بالمعنى الواسع، وبدونه يصعب إقامة أى ديمقراطية بأى مفهوم كان».

«كما أن المدرسة أو التمدرس، أيضاً مفهوم ضيق للتربية.. لكننا لابد أن نعلم الناس كذلك أنها ركيزة أساسية فى أى عملية تربوية، وبدونها لاتقوم العملية التربوية بالمفهوم الأوسع».

«ونفس الحال كذلك بالنسبة للقراءة والكتابة. فالقراءة والكتابة أى محو الأمية الأبجدية مفهوم ضيق لمحو الأمية لكنها أساسية لقيام المفهوم النقدى التحريرى.. وبدونها لايتحقق هذا المفهوم».

هناك مفاهيم كثيرة.. تربطنا بممارسات يومية فى وقائع الحياة اليومية ينبغى أن نواجهها لتغيير معانيها ومفاهيمها.. حتى يصبح لحياة الناس معنى جديد.. هناك حاجات الناس إلى التجمع والتعايش معاً. وإلى الصداقة.. والحب والزواج.. حاجات كثيرة ترتبط بمعانى قديمة تحكم ممارستنا.. وتغيير معانيها هو المدخل إلى تغيير سياق الحياة من حولنا وعلاقتنا بها. وليس هنا من وسيلة إلى ذلك إلا التنوير «التخاطب والتواصل» التنوير وسيلة وغاية.. وهذا كله لايمكن أن يتحقق فى بنية القراءة والكتابة التقليدية، إنما يتحقق فى بنية تربوية نقدية.

(٣) التقوية:

إن تقوية الناس هى الخطوة التالية للتحرير. وإذا كان التحرير يعنى تلك العمليات التى تساعد المتعلم على اكتساب قدرات التحليل النقدى الذى تمدهم بالقدرات النظرية والحافز الخلقى للتغيير والإصلاح بدلاً من الحفاظ على ماهو قائم من علاقات ونظم، فإن التقوية تشير إلى تلك العمليات المصاحبة للتحرير والتى تسعى إلى خلق بنى اجتماعية واقتصادية تستوعب عمليات التوعية، وتعزز

ماينتج عنها من أنسقة معرفية وأنماط سلوكية جديدة، وتتيح فرص الممارسة العملية المرتبطة بالفكرة Praxis فى سياق حياتى جديد [٣٨].

وبدون التقوية، أى بدون هذا السياق أو البنى الاجتماعية الجديدة، تظل عمليات محو الأمية هامشية عاجزة عن تخريج أناس متعلمين فاهمين لمعنى الكلمات فى سياقاتها الحياتية، إن السياق يولد معنى. وفهم المعنى يساعد الفرد على أن يبدع هو الآخر كلماته وأفكاره فى نفس النسق. وغياب النسق يربك المعنى ويعيق الاتصال ويمنع التواصل. إن خلق سياق اجتماعى جديد يجعل قراءة الكلمات فى كتب القراءة فى برامج محو الأمية له معنى يتجاوز النص نفسه ويتجاوز الزمن المعاش ويتجاوز حجرة الدراسة المحددة إلى خبرة الحياة الإنسانية الواسعة.

إن ممارسة الحوار والنقد بدون سياق اجتماعى وبنى اجتماعية واقتصادية معززة - حتى وإن كان ذلك ليس مستحيلاً - قد يزيد الناس إحباطاً وشعوراً بالعجز وقد ذكرنا من قبل أنه حينما يعجز الناس عن المشاركة وتحبط أحلامهم فإنهم قد ينقلبون على مجتمعهم ويرفضونه فى صور سالبة قد تصل إلى ممارسة العنف والإرهاب.. ولايؤدى ذلك إلى مزيد من تكريس العلاقات القائمة والواقع البائس.

إن محو الأمية - النقدى - ليس مجرد توعية ونقد. إنه تجاوز لكل عمليات الرفض السلبية. إنه ممارسات فاعلة لإعادة بناء الواقع. إن محو الأمية النقدى يهتم بتقديم النقد فى صريح رسالته ليعطى للناس أملاً ودفعاً للبناء. ومن هنا التاكيد على التقوية كبعد وهدف من أهداف جهود محو الأمية.

إن سياق التقوية هو السياق الذى يهيىء فرص المشاركة - والعمل للناس وحصولهم على نصيب عادل من الثروة – وهو السياق الذى يقنع الناس بجدية

مشروعات محو الأمية، يولد فيهم الثقة بالنفس ويجعلهم يؤمنون بأن مساعدتهم هدف حقيقى وليست مجرد دعاية إعلامية.

أما فى سياق القهر وثقافة الصمت، فإن جهود محو الأمية تظل جهوداً هامشية، وتصبح فى أحسن أحوالها خدمة لقطاع هامشى من الناس فى سوق الإقتصاد.. وتتم فى فصول قد لاتفتح أبدا.. وبكتب قد لاتصل لأصحابها.. وبمدرسين لايحضرون.

ولابديل لذلك كله إلا بخلق سياقات تقوى الناس وتشد من عزيمتهم وتعبئ جهودهم من أجل التنمية والنهضة. وثمة ركيزتان أساسيتان فى عملية التقوية: **الأولى**: توسيع المشاركة، **والثانية**: تهيئة فرص عمل جديدة لتحقيق العدل الاجتماعى.

(أ) المشاركة:

المشاركة هى مفتاح وركيزة أى عملية تقوية للناس فى المجتمع، والمشاركة مفهوم تنموى، وهى مفهوم تربوى كذلك. والمشاركة فى التنمية تعنى فتح فرص جديدة للعمل والعمالة. وتوسيع فرص التصويت والانتخابات وتوسيع قاعدة القيادة.. وتوسيع فرص الانخراط فى مشاريع التنمية وبالأخص تنمية البيئة المحلية وتنمية المشروعات الصغيرة التى يمكن أن تتبنى إقامتها الشركات الكبيرة العامة أو الخاصة أو الهيئات الحكومية أو البنوك أو الأحزاب السياسية أو النقابات العمالية أو المهنية . ويمكن للدولة فى هذا الإطار أن تدخل بوعى لدفع جهود التنمية المحلية وإقامة المشروعات الصغيرة فى الزراعة والصناعة والتجارة[٢٩] .

إن مشاركة الناس فى تنمية أنفسهم تهدف إلى خلق جهود ذاتية تتحقق من خلالها مبادرات الناس ودمج هذه الجهود مع كافة جهود الأجهزة الحكومية

الأخرى .. حتى يمكن أن يتبناها الناس أدارة وعملا باعتبارها جزءا من جهودهم وحياتهم.

أن المشاركة سواء كانت فى مجال التربية أو مجال التنمية الواسعة فى العمل والحياه الاجتماعية والسياسية – إنما تهدف إلى تقوية الناس وجعلهم أكثر قدرة على ممارسة العمل أو أكثر شوقا الى المعرفة. والمشاركة تتطلب بالضرورة تغييراً فى بنية علاقات العمل والحياه. ذلك أن المشاركة ومايتبعها من ممارسات تقوم على التفكير والعمل معا ، لا يتمان فى الحياة اليومية مع وجود المركزية والتسلطية والهرمية الشديدة والفردية والانعزالية.

إن أول عوائق المشاركة هى المركزية الأبوية المتسلطة، فالمركزية تمنع الناس من ممارسة أى تأثير فى حياتهم العامة، والأبوية المتسلطة تسلبهم ثقتهم فى أنفسهم وتنظر إليه وتجعلهم ينظرون إلى أنفسهم نظرة العجز وعدم القدرة، وحيث إننا قد اتفقنا أن أى عملية تنمية حقيقية إنما تتم من خلال الناس، فإن ذلك يتطلب تحرير الناس من التسلط المركزى والأبوى، وتوزيع السلطة وتقليل حدة الهرمية والفردية (٤٠).

إن الاتجاه إلى تغيير بنية علاقات العمل والحياة وخلق سياق اجتماعى تنموى مطلب لتحقيق المشاركة، وهو فى نفس الوقت جزء لايتجزأ من إرادة التغيير وحركة التنوير والتنمية الثقافية. ويمكن تحديد بعض اتجاهات التغيير المطلوبة فى بنية العمل والمؤسسات الاجتماعية المختلفة كما يلى:

* **تقليل المركزية والحد منها والاتجاه نحو اللامركزية والمحلية.**

* **إقرار التعددية سواء فى المناشط الاقتصادية أو السياسية أو التربوية.**

* **تقليل الهرمية والحد منها وتحقيق مرونة هيكلية فى الإدارات المختلفة.**



• ترسيخ سلوكيات التعاون والاعتماد المتبادل سواء بين الأفراد على المستوى المحلى.. أو بين الشعوب على المستوى الدولى.

• اعتبار مطالب الناس وحاجاتهم مشروعة والتعامل معها. فى كل مؤسسات المجتمع بجدية واحترام.

وإذا انتقلنا إلى مجال التربية ومحو الأمية، فنجد أن المشاركة فى التربية تعنى إنخراط المتعلمين فى تخطيط العمليات التعليمية الخاصة بهم مع المعلمين والمسئولين الذين ينشطون كموجهين لبناء المحتوى ومصادر التعليم، والقائمون على مشروعات محو الأمية التى تأخذ بمفهوم المشاركة وتركز عليها لتهيئة الفرص لتقوية الناس.. عليهم أن يبذلوا جهودهم فى المحاور الآتية:

١ ـ تأسيس المناخ الملائم لتعليم الكبار.

٢ ـ فتح قنوات الحوار حول جهود محو الأمية بين المثقفين والجمهور.

٣ ـ الربط بين البرامج المختلفة وخلق قنوات اتصال منظمة بينها.

٤ ـ فهم وتحديد احتياجات المتعلمين.

٥ ـ وضع وصياغة أهداف وتوجهات واسعة.

٦ ـ الإهتمام بمحتوى، تعليمى قادر على ربط التعليم بحياة المتعلم ووقائعها اليومية.

٧ ـ تنظيم الأنشطة التى تعزز المشاركة – وتوفر مهارتها ـ فى الميادين الاجتماعية المختلفة.

٨ ـ إدارة برامج وأنشطة محو الأمية وفق أساليب ديموقراطية تشجع على المشاركة وتعززها.



إن إدارة المشروعات التربوية فى إطار مبدأ المشاركة، ليست سوى إدارة للعمليات، فهى ليست إدارة محتوى، أو أهداف تربوية مسبقة، أو إدارة طرائق وأساليب، فالمحتوى والأهداف والطرائق كلها وسائل يمكن أن تحسم على مستوى وحدات العمل والإنتاج التربوى.. أى على مستوى الوحدات التربوية الصغيرة.

(ب) تهيئة فرص العمل وإعادة توزيع الثروة:

إن الركيزة الثانية فى مسألة تقوية الناس هى تهيئة فرص العمل وعائد العمل والحصول على نصيب عادل من الثروة القومية. فمحو الأمية فى معناه البسيط هو معالجة للإحباط الذى يشبع بين الأميين الذين يعجزون عن الحوار والتواصل الثقافى. ولايتم ذلك إلا فى سياق اجتماعى يعزز ثقة المتعلمين بأنفسهم وبمفاهيمهم الجديدة المكتسبة، وتوفير فرص العمل أمام المتعلمين معناه فرص للمشاركة فى جهود التنمية وفى عائدها الاقتصادى. ليس ذلك عدلاً فحسب بل هو عملية إقناع لمن توجه إليهم جهود محو الأمية بأن الوطن جاد فى دعواه إلى محو الأمية.

إن أولى خطوات الفرصة المتكافئة هى عملية محو الأمية نفسها، ذلك أن توفير الحد الأدنى من تعميم التعليم هو ذاته عملية توزيع للمعرفة والثقافة، بلوغ هذا الحد الأدنى من شأنه أن يفتح الطريق أمام فرص أخرى للمساواة أو تحقيق العدالة.

لقد أشرنا فى مواضع سابقة إلى أن بعض بلدان أمريكا اللاتينية نجحت فى إنشاء نوع من المشروعات الصغيرة لتنمية البيئة المحلية التى حققت نتائج ناجحة بمعايير التنمية الثقافية والاجتماعية [٤١]، وتبنت الكنائس الكاثوليكية - فى إطار فلسفة لاهوت التحرير - معظم هذه المشروعات، وكانت فى مجملها مشروعات

استثمارية قائمة على جهود أهلية قام بها الأفراد، وارتبطت هذه المشروعات بمشروعات تربوية وخاصة فى مجال محو الأمية بالمعنى التحريرى الفريرى، ولم يكن الهدف الرئيسى من وراء هذه المشروعات الربح المادى فى حد ذاته، لقد كان الهدف الرئيسى تربويًا بالمعنى الواسع للكلمة: تخليص الناس من ثقافة الصمت وعوامل القهر والجهل وتمكينهم من تحرير أنفسهم وتحقيق ذاتهم وتنمية قدرات التواصل والحوار لديهم، باختصار كان هدف هذه المشروعات هو تنمية وتوفير قدر أساسى من الثقافة التى يمكن الفرد من الدخول فى دائرة التفاعل الاجتماعى والمشاركة، وتوفير فرص العمل فى مؤسسات تقوم بنية العمل فيها وفق أسس المشاركة وهو سياق اجتماعى يدعم عملية التحرير والتنوير التى تضمنتها جهود محو الأمية ويعزز نتائجها.

إن مثل هذه المشاريع الاستثمارية سواء تمت بجهود أهلية أو حكومية - أو بهما معاً - ينبغى أن تبرر فى مجتمعنا على أساس معيارين رئيسيين:

* **المعيار الأول:** أن الهدف الرئيسى لأى مشروع استثمارى هو التنمية الثقافية ونشر رسالة التنوير وتنمية طاقات الأفراد ومساعدتهم على فهم الواقع والعمل على تجاوزه من خلال الإنتاج والمشاركة فى إدارته والمشاركة فى عائده.

* **المعيار الثانى:** هو قدرة المشروع على بناء أو تنمية جسم من المعارف والمعلومات المتخصصة والقيم والاتجاهات الجديدة كمدخلات جديدة إلى الثقافة الوطنية لتحديثها وتنميتها فى اتجاه التقدم العلمى والتكنولوجى المعاصر.

وباعتبار هذين المعيارين يمكن لأى مشروع تنموى أن يسهم بفاعلية فى تحقيق محو الأمية بالمعنى النقدى - أبجدية وتحرير وتقوية - ومن ثم فى تنمية

الثقافة الوطنية، وأن يجعل من محو الأمية مشروعاً للتنوير وفي إتجاه التنوير.. وهو فوق كل ذلك وبعده إعادة توزيع للثروة الوطنية الاقتصادية والثقافية وتوسيع من مساحة المشاركة الاجتماعية فى المجتمع ـ أجور وخدمات وأشباع حاجات أساسية بما فيها الترفيه والصحة والتعليم.

إن فشل كثير من مشروعاتنا الاستثمارية فى المساهمة بجدية فى مشروعات محو الأمية هو تجاهلها لهدف التنمية الثقافية كهدف قومى.. لاتتحقق التنمية والنهضة فى المجتمع إلا به. إن غياب التنمية الثقافية وفقد الإحساس بمدى عمق الأزمة الحضارية التى نعيشها ونواجهها هو مايجعل مشروعاتنا الثقافية محصورة فى المعنى الاقتصادى الضيق وهى فى أحسن أحوالها لاتحقق إن نجحت إلا أرباحاً فردية أو اجتماعية ضيقة لكنها عديمة التأثير فى التنمية الوطنية.

وغيرمضمون استمرارها على المدى الطويل. يجب على مشروعاتنا الاستثمارية أن تأخذ دائماً فى الحسبان الهدف التربوى الثقافى الذى بدونه لايتحقق استقرار المجتمع ولاتتم التنمية ولاتنجح مشروعاتها الاستثمارية.. والذى بدونه أيضاً تصبح الأرض مسرحاً للتطرف والإرهاب الذى لايبقى ولايذر.

سادساً – الخاتمة:

موجهات للعمل:

إن التحليل التاريخى الاجتماعى لمجمل التطورات الحادثة فى كفاح بلدان العالم من أجل التنمية ـ منذ بداية العقد التنموى الأول فى الخمسينيات ومروراً بالعقدين الثانى والثالث حتى عقد التسعينيات وهو عقد الدخول إلى القرن الواحد والعشرين ـ قد بين لنا أن التنمية والثقافة ومحو الأمية مصطلحات قد تغيرت معانيها ومفاهيمها عبر كل عقد من عقود التنمية وهى معانى ومفاهيم مترابطة.

لم تعد التنمية مع دخول القرن الواحد والعشرين مجرد تقدم صناعى أو اقتصادى، ولم تعد مجرد إشباع لحاجات الناس، ولم يعد ينظر إليها بمعزل عن التقسيم الدولى للعمل فى النظام العالمى الراهن. لقد تجاوزت التنمية هذه المعانى واكتسبت بعداً إنسانياً وعالمياً جديداً متفاعلاً مع معطيات العالم المعاصر.

ما التنمية ؟

وانتهت بنا التحليلات إلى أن التنمية التى نتطلع إليها الآن من وجهة نظر نقدية:

هى تحرير الناس من كل أنواع الهيمنة والسيطرة التى تعوق إمكاناتهم وتقويتهم من خلال خلق بنى وسياقات اجتماعية تعزز وعيهم وقيمهم وسلوكياتهم الجديدة. ذلك أن قرار الناس فى تغيير أنفسهم فى معظم بلدان العالم الثالث قرار معوق ومحدد بفعل عوامل الهيمنة والسيطرة المحلية والعالمية. وهناك خمسة معايير أساسية للحكم على أى تنمية حقيقة، يمكن عرضها فى هذه الخاتمة على النحو التالى:

١ ـ وضع الإنسان كهدف أول للتنمية.. فالتنمية به ومن أجله.

٢ ـ تحرير الناس من ثقافة الصمت والاغتراب وتوفير فرص التعليم والتعلم والخبرة الإنسانية لكل فرد.

٣ ـ توسيع جوانب المشاركة فى الحياة السياسية والاجتماعية.

٤ ـ توفير فرص عمل حقيقية فى المجتمع والقضاء على البطالة.

٥ ـ تخفيف أعباء المعيشة بين الناس والقضاء على الفقر وتوفير الخدمات وتهيئة فرص تنمية كل الجوانب الإنسانية لكل فرد.

فإذا كان الإنسان هو هدف التنمية وعصبها، فإن التنوير والتنمية الثقافية تصبحان ضرورة فى القلب من عملية التنمية، لأهميتها فى إعداد هذا الإنسان



وتنمية وعيه وقدراته ومدركاته وطاقاته وجعله أكثر قدرة على فهم واقعه وحل مشكلاته والمشاركة فى تنميته والنهوض به ولن نجد أكبر خطراً على مسيرة التنوير والتنمية الثقافية ومسيرة النهضة بصفة عامة من وجود مايقرب من نصف المجتمع يعانى الأمية والجهل وثقافة الصمت والاغتراب. ومن هنا توجهنا فى هذه الدراسة إلى مفهوم نقدى جديد لمحو الأمية، يرى محو الأمية كضرورة فى حركة التنوير وتنمية ثقافية فى المجتمع.

ماالهدف من محو الأمية؟

ذكرنا أن المفهوم النقدى لمحو الأمية إنما ينبغى أن يقوم على ثلاثة أبعاد أساسية: الأبجدية والتحرير والتقوية. وهى أبعاد متكاملة وترتبط بخط نقدى واحد. فمحو الأمية هنا لايهدف إلى تعليم قراءة وكتابة وحساب فحسب، إنما يهدف أن يكون ذلك سبيلاً إلى التحرير.. تحرير الناس من الفقر والجهل والقهر وثقافة الصمت فى أبعادها المحلية والعالمية. ويرتكز التحرير بدوره على الحوار ولغة ومفردات جديدة تعالج الواقع لكشف أسباب تخلفه وفهم مابه من مشكلات وماينطوى عليه من إمكانات، أما التقوية فتعنى خلق سياق اجتماعى تنموى جديد توفر فرص المشاركة وإعادة توزيع الثروة للمتعلمين.. حتى يتم تعزيز أنشطة الوعى وأنماط السلوك المكتسبة التى تمكن فى النهاية من دمج هذا القطاع الكبير من الناس فى المجتمع بعد أن كانت هامشية من قبل، وتئن فى «براثن الجهل والفقر.

وما طبيعة البيداجوجيا ؟

إن البيداجوجيا النقدية هى نظرية فى النضال من أجل توصيل المعرفة من خلال وفى ثنايا حركة تنوير وتنمية ثقافية تتجه إلى فهم مشكلات الواقع فى

أبعاده المحلية والعالمية وكشف امكاناته وطاقاته وسبل تغييره إلى مجتمع أفضل أكثر عدلاً وأكثر حرية وفى هذا الصدد نؤكد أنه إذا كانت النقدية نظرية فى البيداجوجيا فإن محو الأمية بالمعنى الذى أشرنا إليه إنما يقدم بيداجوجيا للنظرية.

وماذا نريد للأمى؟

نريد للأمى المتعلم أن يمتلك ذلك «الكون» الذى تمتلكه الصفوة التى حظيت بالتعليم واحتكرته لنفسها ولأولادها، ذلك حتى يستطيع المشاركة.. المشاركة فى مزيد من التعليم بما يتملكه من أساسيات العلم والمعرفة.. المشاركة فى المجتمع والحياة الاجتماعية بما يتملكه من مهارات اتصال وقيم وقدرات واهتمامات وأنماط سلوكية وأنسقة معرفية جديدة.. والمشاركة فى العمل والعائد الاقتصادى القوى بما يتملكه من مهارات فنية مكتسبة وقدرة على التعلم educablilty وأخيراً القدرة على الاندماج فى المجتمع والمساهمة فى تحقيق نموه ونهضته القومية.

وما الذى نريده من المعلم؟

إن المربين فى محو الأمية - ومن وجهة النظر النقدية - هم أناس يشعرون بالتزام أخلاقى نحو قطاعات كبيرة من الناس طال حرمانها من التعليم والتزام قومى نحو ضرورة الانخراط فى حركة التنوير التى تهدف إلى نهضة المجتمع وتخليصه من ثقافة الصمت وعوامل التخلف المحلية والعالمية. ولاخلاص بدون نصف المجتمع. ونرى أن هناك خمسة محاور أساسية ينبغى أن تسير عليها جهود هؤلاء المعلمين. هى كما يلى:

١ - التوجه الإيجابى نحو المشاركة فى تنمية المجتمع ونهضته.

٢ ـ فهم الجوانب الأيديولوجية والثقافية المهيمنة التى تكرس مفردات ولغة التخلف وأسباب التميز الطبقى والنوعى ـ محليًا وعالميًا.

٣ ـ الوعى بالمهارات والمعارف المرتبطة بمشكلات الواقع المعاش والتى يتطلبها إعداد المواطن القادر على المشاركة.

٤ ـ اكتشاف كوامن القوة فى المجتمع والثقافة الوطنية لتنميتها وفتح باب الأمل أمام المتعلمين.

٥ ـ اكتشاف قدرات الناس وإبداعهم للمعانى والمفاهيم وإبداعهم لأنفسهم ولفهمهم للآخرين.

ماذا عن برامج التنفيذ.. وكيف؟

لايتم وضع أية برامج بالطبع إلا فى مستويات وحدات العمل على المستوى المصغر.. ومستوى المشاريع وإدارات التنفيذ. إننا لايجب أن نتحدث عن برامج جاهزة مسبقة.. ومقننة ومعدة مركزيًا. فهذا يخالف مبدأ المشاركة الذى يقتضى التخفيف من درجة التقنين والمركزية والهرمية ويرتكز على المرونة وحوار القائمين على العمل نفسه. ولذلك حسبنا هنا أن نضع مجموعة من الموجهات التى تحدد مسار العمل فى ضوء التحليل السابق.

أولاً: ينبغى أن يصمم المحتوى بحيث يرتبط بالبيئة ارتباطا وثيقاً ويناقش قضايا المتعلم وقضايا واقعه المعاش، ابتداء من المشكلات السياسية والاجتماعية وانتهاءً بمشكلات الحياة اليومية فى الحب والزواج.. إلخ. وأن يتم ذلك بأسلوب لغوى سليم ومفردات جديدة ترتبط بخطاب الحياة. وأن تصمم الواحدات التعليمية بحيث تكون كل وحدة عبارة عن خبرة تعبر عن فهم وقدرة على النقد والإبداع.

ثانياً: ينبغي أن تتنوع برامج العمل.. وأن تتنوع الأساليب والخبرات التعليمية وكذلك مصادر المعرفة.. وأن تتنوع أنماط ومفردات اللغة، وأن تتنوع استعمالاتها من تعبيرات وحوارات مقروءة ومكتوبة، وكتابة يفط ورسائل، وتدوين تعليقات على برامج إذاعية وتلفزيونية أو على مشاهدات وأحداث، أو على قراءة مقالات صحفية.. إلخ.

ثالثاً: الاهتمام بالجوانب الثقافية وتنمية إتجاهات إيجابية نحو الثقافة والفكر والتعليم.. وتنمية وجهات نظر متجددة وموجبة تجاه التفكير العقلانى.

رابعاً: التأكيد على قيم التنوير التى تتجسد فى: قيم التضامن، والمسئولية،وقيم التسامح والإيمان بالتعددية واحترام الرأى الآخر، وقيم الابتكار، وقيم الضبط الذاتى والتعامل مع الآخرين وتحقيق النظام الذى يخدم المجتمع، وقيم الأمن والاحتراس.

خامساً: الإهتمام بالتاريخ والقصص. فالتاريخ هو ذاكرة التحرير، وهو الذى يمد التربويين بفهم ونقد أحداث الظلم والقهر الواقع على الناس والتاريخ هو الذى ينعش ذاكرة الدارس ويمده بفهم الإمكانات المتاحة على طريق التحرير. أما القصص فهى وسيلة جيدة لتثقيف الناس وتنمية قدراتهم الإبداعية.. كما أنها وسيلة لتبليغ رسائل لبعض الشخصيات الإنسانية التى ساهمت فى صنع التاريخ.

سادساً: ينبغى أن تكون بنية علاقات العمل والإدارة التى تتم فى إطارها عملية التعليم والتعلم بنية تقل فيها المركزية والهرمية والتسلطية.. وتقوم على الديمقراطية وتستند إلى الحوار والمشاركة، وتدور حول الإنتاج.

والإنجاز. وأن تكون الإدارة إدارة للعمليات تشجع على المشاركة فى صنع القرار والتعاون والاعتماد المتبادل.

سابعاً: ينبغى أن ترتبط مشاريع محو الأمية - كلما أمكن - بجهود تنموية على مستوى الوحدات المحلية الصغيرة توفر للناس فرصاً جديدة للعمل والمشاركة فى الحياة الاجتماعية والاقتصادية وأن تصبح هذه المشاركة سياقات اجتماعية جديدة تعزز العمل التربوى نفسه بقيمه ومفاهيمه الجديدة. كأن يتم التعليم فى مواقع الإنتاج وفى إطار بنية عمل ديمقراطية فذلك هو الوضع الأفضل لوضع هذه المفاهيم موضع التنفيذ.. وجعل الممارسة والتفاعل والتفكير والعمل كلها فى وحدة تربوية حياتية واحدة.

الهوامش والمصادر

(١) حامد عمار، **من قضايا الأزمة التربوية.. وجهة نظر** (القاهرة، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢)، ص ١٩.

(٢) تقرير: **تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين** (عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٩٠)، ص ص ٤٩ ـ ٥٤.

وانظر أيضا، **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الكتاب السنوى للإحصاءات التربوية فى العالم العربى، ١٩٨٦، ١٩٨٧**، (تونس ١٩٨٧).

(٣) تقرير تعليم الأمة العربية، مرجع سابق، ص٥٤.

(4) R.O. Appelebacum, **Theories of social Change** (N.Y.: Markham Publishing Co. 1970) p.10.

(٥) فاروق اسماعيل، **الأنثروبولوجيا الثقافية**: الطبعة الثالثة. (الدوحة: دار قطرى بن الفجاءة للنشر والتوزيع، ١٩٨٦) ص٩٦.

(٦) المرجع السابق، ص ٩٧.

(٧) المرجع السابق، ص ٩٧.



(8) R. Linton. **The Study of man.** (N.Y: Appleton, 1936).

(٩) المناقشة الموسعة لنظريات التنمية المختلفة ـ انظر: حسن البيلاوى. «التنمية والتربية فى الوطن العربى». **(مركز البحوث التربوية، الدوحة، جامعة قطر، ١٩٨٩).**

(١٠) لمزيد من التفاصيل، انظر المرجع السابق.

(١١) محمود مصطفى قمبر. **تعليم الكبار، مفاهيم ـ صيغ ـ تجارب عربية،** (الدوحة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٨٥)، ص ١٩٦.

(١٢) سمير أمين. **أزمة المجتمع العربى.** (القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٥)، ص ١٤,

انظر:

W. Webester, **Introduction to the Sociology of Develepment.** (London: MacMillan Publishers Ltd. 1984), p23.

(١٣) فى نقد ثقافتنا العربية المعاصرة انظر:

* محمود مصطفى قمبر، **«التربية وترقية المجتمع»**،(دار سعاد الصباح، القاهرة، ١٩٩٢).



* مصطفى حجازى. **التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكلوجية الإنسان المتهور** (بيروت، مهد الإنتماء العربى، ١٩٨٦).

(14) P. Freire. **Pedagogy of the Oppresed**. (N.Y.: Acontinuum Book, The Seabury Press. 1970), p.93.

وهذا الكتاب له ترجمة باللغة العربية:

* باولو فريرى، **تعليم المقهورين**، ترجمة يوسف نور عوض، (دارالقلم، بيروت، ١٩٨٠).

(١٥) محمود قمبر، تعليم الكبار، مرجع سابق، ص٢١٤.

(١٦) المرجع السابق، ص ٢١٧.

(١٧) العقد العالمى للتنمية الثقافية ١٩٨٨ ـ ١٩٩٧ **(مجلة الثقافة العالمية، العدد ٣٩، السنة السابعة، مارس ١٩٨٨)**، ص ص ٧ ـ ٢٠.

(18) Goulet Denis, **The True Choice. Anew Concept in the Theory of Development**. (N.Y.: Lilen eum, 1975).

(١٩) محمد نبيل نوفل. **تأملات فى فلسفة التعليم الجامعى العربى**، التربية الجديدة. ـ شبل بدران. **التربية والنظام السياسى**. (الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣).

(٢٠) السـيـد يسـين، **الثـورة الكونيـة وبداية الصـراع حـول المجـتـمع العـالـمى: تحليل ثقـافى** (القـاهـرة، الأهـرام، التقـرير الاستراتيجى العربى، ١٩٩١) ص ص ١٠ ـ ١١.

(٢١) برهان غليون، **اغتيال العقل ـ محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية** (بيروت، دار التنوير، ١٩٨٥).

(٢٢) حامـد عـمار، **التنمـية البشرية فى الوطن العربى.** (القاهرة، سينا للنشر، ١٩٩٢). ص ص ٣٥ ـ ٤٠.

(23) Daniel Leamer. **Toward Acommunication Thery of Modernization . In:** L.W. Pye (ed.), **communication & Political Development. prince ton.** (N.Y.: University of Princeton, 1963). p. 221.

(24) Johan Gatltong. **"Litreacy. Education & Schooling - For What"** in: d, Bataille (ed.), **Aturning point For Literacy.** (N.Y.: Pergamon Press, 1976), pp. 93-100.



(25) Daniel Leamer, op. cit.

(26) Ibid.

(27) P.L. Mclaren. "Culture or Conon? Critical Pedagogy and the politics of Liteeracy. "(**Harvard Educational Review. vol. 58, No2, May 1988)**, pp. 210 - 230.

(28) p. Freire,... op. cit.

(29) p. Freiere, **Eduction or Cultural Consciousness.** (N.Y.: Acontinuum Book., The Seabury Press, 1963) pp. 12 - 13.

(30) J. Galtong, op. cit.

(31) J. R. Kretovics, Critical Literacy: **Challenge The Assumptions of Mainstreem Educational Theory**. (Journal of Education Vol. 167, No.2, 1982), pp. 20-62.

(32) Ibid.

(33) J. Galtong, op. cit.

(34) P. L. Mclaren, op. cit, p. 219.

(35) See, P. Freire & D. Macedo. **Literacy: Reading The Word and the World**. (South Hadley MA.: Bergin & Gavrey, 1987).

(36) J. Goltong, op. cit.

(٣٧) استخدام مفاهيم الحياة بطريقة بسيطة نقدية مرتبطة باستعمالات العلم فى الحياة اليومية هو اتجاه تربوى جديد يدعو إلى «الإستشارة العلمية والحياتية» وسنعالج هذا الموضوع ونعرف بهذا التيار فى دراسة قادمة ومانعرضه عن إعادة مفاهيم الحياة يرجع الفضل فيها إلى (جون جالتونج) مرجع سابق.

(٣٨) لمناقشة مفهوم التقوية فى التربية والمجتمع انظر.

- Suzanne Kinder watter, **Non Formal Educator as on Empowring process with case studies From Ladonesia and Thailand Anberest. Mass Center For International Education**, University of Maossachusetts. 1979.

وقد تنبه إلى التقوية إعلان «برسيبوليس» ١٩٧٤ حيث أشار إلى أن هناك أوضاعا اقتصادية واجتماعية وسياسية وإدارية تؤيد تنفيذ مشروعات محو الأمية كما أن هناك أوضاعاً أخرى تعوق محوها. انظر محمود قمبر، تعليم الكبار، مرجع سابق، ٢١٥ ـ ٢١٦.

(٣٩) لمزيد عن مفهوم المشاركة فى التربية والمجتمع انظر.

- T. La Bell. **Non Formal Education and Soical Change in latin America**. Los Angeles CCLA Latin American Center Publications, 1976

– وانظر أيضا: ـ

(40) Goulet Denis, op. cit.

J. Galtong, op. cit.

(٤١) انظر حسن البيلاوى، مرجع سابق.



الفهرس

الموضوع



الناشر : دار قباء

للطباعة والنشر والتوزيع

الإدارة : ٥٨ شارع الحجاز - عمارة برج امون

الدور الأول - شقة ٦

٦٣٦٢٥٦٢- فاكس / ٦٣٧٤٠٣٨

المكتبة : ١٠ شارع كامل صدقى الفجالة (القاهرة)

٥٩١٧٥٣٢ / ✉ ١٢٢ (الفجالة)

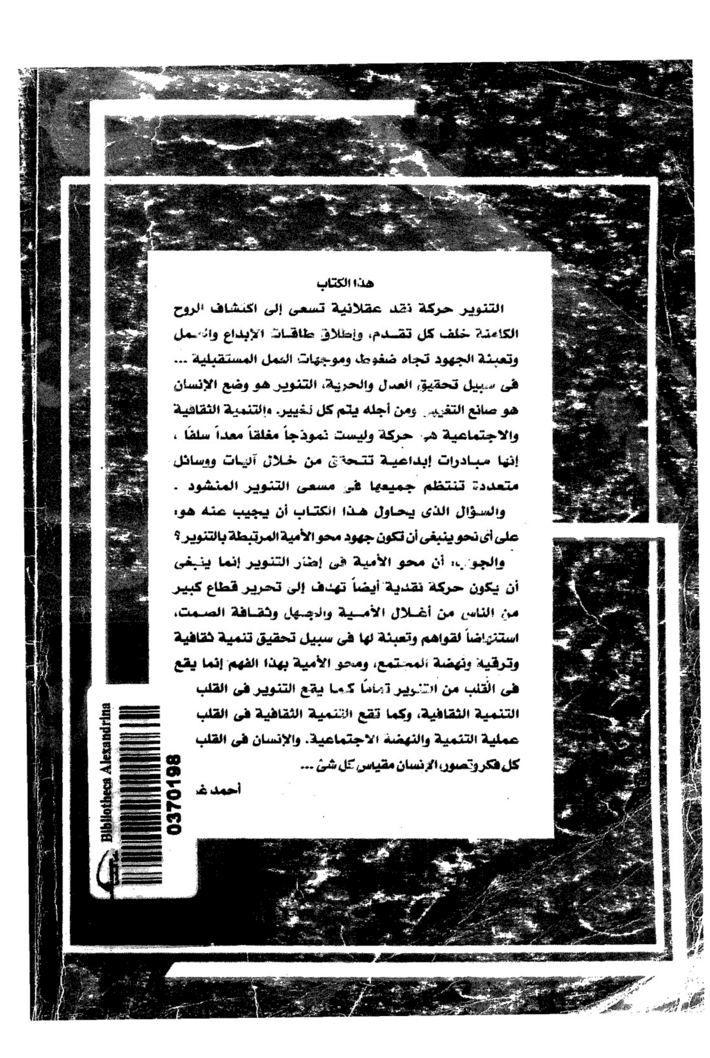
المطابع : مدينة العاشر من رمضان - المنطقة الصناعية (C1)

٠١٥/٣٦٢٧٢٧

www. alinkya.com/debaa

e-mail: qabaa @ naseej.com

Kebaa@ajeeb.com



هذا الكتاب

التنوير حركة نقد عقلانية تسعى إلى اكتشاف الروح الكامنة خلف كل تقدم، وإطلاق طاقات الإبداع والعمل وتعبئة الجهود تجاه ضغوط وموجهات العمل المستقبلية ... فى سبيل تحقيق العدل والحرية، التنوير هو وضع الإنسان هو صانع التغيير ومن أجله يتم كل تغيير. والتنمية الثقافية والاجتماعية هى حركة وليست نموذجاً مغلقاً معداً سلفاً ، إنها مبادرات إبداعية تتحقق من خلال آليات ووسائل متعددة تنتظم جميعها فى مسعى التنوير المنشود .

والسؤال الذى يحاول هذا الكتاب أن يجيب عنه هو: على أى نحو ينبغى أن تكون جهود محو الأمية المرتبطة بالتنوير ؟

والجواب: أن محو الأمية فى إطار التنوير إنما ينبغى أن يكون حركة نقدية أيضاً تهدف إلى تحرير قطاع كبير من الناس من أغلال الأمية والجهل وثقافة الصمت، استنهاضاً لقواهم وتعبئة لها فى سبيل تحقيق تنمية ثقافية وترقية ونهضة المجتمع، ومحو الأمية بهذا الفهم إنما يقع فى القلب من التنوير تماماً كما يقع التنوير فى القلب التنمية الثقافية، وكما تقع التنمية الثقافية فى القلب عملية التنمية والنهضة الاجتماعية. والإنسان فى القلب كل فكر وتصور، الإنسان مقياس كل شئ ...

أحمد غ